



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

**O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
OLHARES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA
PROFESSORA**

Leticia Beatriz Birck Lima

Lajeado/RS, dezembro de 2020

Leticia Beatriz Birck Lima

**O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
OLHARES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA
PROFESSORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva

Lajeado/RS, dezembro de 2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de uma ou de outra, contribuíram na construção de conhecimentos durante a minha caminhada, especialmente:

A Deus, por me permitir ter chegado até aqui e por me dar sabedoria para fazer boas escolhas.

Ao meu esposo, pelo incentivo diário, pelos conselhos, pela paciência e pela compreensão por minha ausência em casa, mesmo estando dentro dela. Obrigada pelo apoio imensurável e pelo zelo comigo.

Aos meus pais, por acreditarem em mim e por sempre me lembrarem de que “*O estudo, ninguém te tira, vá em frente*”. Obrigada por terem me educado com tanto amor e por terem me ensinado a “voar”.

À minha irmã pelas mensagens trocadas em meio à correria do dia a dia, e pelas ligações de vídeo que me ajudaram a matar a saudade e tornaram este período – por momentos tão cansativo e angustiante – mais leve.

À minha querida orientadora, pelas reflexões que me auxiliaram na construção desta dissertação, pela dedicação, pela paciência e pelo amparo nos momentos de dificuldades enfrentados. Agradeço pelo seu carinho comigo!

Aos amigos e colegas de mestrado que trilharam comigo esta caminhada, em especial à Daniela Maria Weber que, com sua experiência e conhecimento, me inspirou no caminho de pesquisadora.

Aos professores que participaram de minha formação até a chegada ao mestrado, pelo incentivo à continuidade dos estudos. Agradeço também aos docentes do Mestrado em Ensino da Univates/Lajeado/RS. Obrigada pelos questionamentos e pelas provocações construtivas.

Agradeço também aos membros da banca avaliadora, pelas contribuições valiosas e por terem me acompanhado nesta trajetória.

À CAPES, através da bolsa PROSUP-CAPES, que financiou os meus estudos e me possibilitou seguir em frente com tranquilidade.

À Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Itapema/SC, pela abertura e disponibilidade de acesso ao CMEI. E ao CMEI Rita Maria de Jesus Rebelo, por meio de suas equipes diretivas, o meu carinho pela recepção e aceitação da proposta de pesquisa.

À professora participante do estudo, personagem principal desta dissertação, por ter aceitado o convite e embarcado comigo nesta aventura, MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Esta dissertação, que trata do movimento na Educação Infantil, tem como objetivo investigar a prática pedagógica relacionada ao movimento desenvolvida por uma professora pedagoga atuante na Educação Infantil. O estudo foi realizado com uma docente que atua em um Centro Municipal de Educação Infantil de Itapema/SC, por meio da observação e análise sobre como o ensino do movimento se concretiza em sua prática docente. A pesquisa aproxima-se de pressupostos do estudo de caso, visto que investiga um recorte da realidade da Educação Infantil. Os dados foram produzidos por meio dos seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas, planejamento da docente, gravações dos encontros on-line da professora com as crianças e registros no diário reflexivo produzido pela professora. Para a análise dos dados, buscou-se uma aproximação com a técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2012). Os dados coletados foram organizados em duas categorias, uma relacionada à prática pedagógica da docente, e outra voltada a seu planejamento. A pesquisa revelou, primeiramente, que o ensino do movimento não se restringe às aulas de Educação Física, uma vez que, na Educação infantil, praticamente todas as ações giram em torno do movimento do corpo. Este estudo também demonstrou diferentes modos de trabalhar com o movimento corporal nessa etapa, abrindo possibilidades de refletir sobre o planejamento *para* e *com* as crianças, por meio do olhar atento e da escuta sensível do docente. Além disso, evidenciou-se o protagonismo infantil nas ações voltadas ao movimento. Por fim, este trabalho pode inspirar professores de Educação Infantil a criarem possibilidades diversas de ensino relacionadas ao movimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Movimento. Prática Pedagógica. Ensino.

ABSTRACT

This dissertation, which investigates the movement in Early Childhood Education, aims to investigate the pedagogical practice related to the movement developed by a pedagogical teacher working in Early Childhood Education. The study was carried out with a teacher who works at a Municipal Center for Early Childhood Education in Itapema / SC, through observation and analysis of how the movement's teaching materializes in its teaching practice. The research comes close to the assumptions of the case study, as it investigates an outline of the reality of Early Childhood Education. Data were produced using the following instruments: semi-structured interviews, teacher planning, recordings of the teacher's online meetings with the children and records in the reflective diary produced by the teacher. For data analysis, an approximation with the Content Analysis technique, proposed by Bardin (2012), was sought. The data collected were organized into two categories, one related to the teaching practice of the teacher, and the other focused on planning. The research revealed, first, that the teaching of movement is not restricted to Physical Education classes, since, in early childhood education, practically all actions revolve around the movement of the body. This study also demonstrated different ways of working with body movement at this stage, opening up possibilities to reflect on planning for and with children, through the attentive eye and sensitive listening of the teacher. In addition, children's protagonism in actions aimed at the movement was evidenced. Finally, this work can inspire early childhood teachers to create diverse teaching possibilities related to the movement.

Keywords: Early Childhood Education. Movement. Pedagogical Practice. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - CMEI Rita Maria de Jesus Rebelo..... | 20 |
| Figura 2 - Sala de Referência Maternal I - Integral | 21 |
| Figura 3 - Espaço Alimentação..... | 22 |
| Figura 4 - Parque Infantil e Espaço Educação Física..... | 22 |
| Figura 5 - Crianças e adultos brincando num espaço | 26 |
| Figura 6 - Um campo verde..... | 26 |
| Figura 7 - Um espaço fechado..... | 27 |
| Figura 8 - Risos | 28 |
| Figura 9 - Teatro | 29 |
| Figura 10 - Artes plásticas..... | 30 |
| Figura 11 - Vídeo “Brincadeiras antigas de criança” | 31 |
| Figura 12 - Relembrando a infância..... | 31 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| CMEI | Centro Municipal de Educação Infantil |
| SMEE | Secretaria Municipal de Educação e Esportes |
| ACT | Admissão de Contrato por Tempo determinado |
| EVA | Ethylene Vinyl Acetate |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 DAS MOTIVAÇÕES DE UM CORPO INQUIETO | 10 |
| 2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO | 18 |
| 2.1 Caracterização do estudo | 19 |
| 2.2 Lócus e a participante da pesquisa..... | 19 |
| 2.1.1 O Centro Municipal de Educação Infantil Rita Maria de Jesus Rebelo | 19 |
| 2.2.2 Participante da pesquisa..... | 23 |
| 2.3 Instrumentos da pesquisa..... | 24 |
| 2.4 Técnica para a análise dos dados..... | 34 |
| 3 A PROFESSORA E SEU PLANEJAMENTO..... | 36 |
| 3.1 “ <i>O galho vira espada, a folha vira um barquinho, o barro vira comidinha</i> ”: os espaços, os conteúdos e as situações de aprendizagem..... | 36 |
| 3.2 “ <i>O movimento é isso, é você construir com eles e não levar pronto</i> ” - os recursos, o tempo, os interesses e as necessidades das crianças. | 44 |
| 4 “<i>VEJO O MOVIMENTO EM TUDO</i>”: CONCEPÇÕES E PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA RELACIONADA AO MOVIMENTO | 51 |
| 4.1 “ <i>O corpo experimenta quando está em movimento</i> ”: concepções da professora em relação ao movimento | 51 |
| 4.2 Os “ <i>porquês</i> ” nos desafiam: As práticas pedagógicas da professora relacionadas ao movimento | 60 |
| 4.2.1 “ <i>Participar para fazer sentido</i> ”: O protagonismo infantil nas situações de aprendizagem..... | 69 |
| 4.2.2 “ <i>Até das babas eu sinto falta</i> ”: A prática pedagógica e o silenciamento dos corpos em tempos de pandemia | 74 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 83 |

| | |
|--|-----------|
| REFERÊNCIAS..... | 88 |
| APÊNDICES..... | 93 |
| APÊNDICE A - Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Itapema/SC | 94 |
| APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido para a professora..... | 95 |
| APÊNDICE C - Roteiros das entrevistas com a professora | 96 |

1 DAS MOTIVAÇÕES DE UM CORPO INQUIETO

Por que toda criança precisa brincar (muito)?

Brincando elas

[...] Aprendem a descobrir:

Misturei amarelo e azul, olha o que deu.

[...] Aprendem a questionar:

Será que é assim mesmo?

[...] Aprendem a analisar:

Os grandes aqui, os pequenos ali.

[...] Aprendem a desbravar:

Vamos ver o que tem lá?

[...] Aprendem a construir:

Era uma vez uma cidade assim.

[...] Aprendem a destruir:

Vamos desmanchar pra fazer outro.

(GIRARDELLO, 2006, p. 64)

Vou iniciar minha escrita relatando um episódio vivenciado ainda quando criança, por volta do ano de 1992. Das lembranças da minha infância, este está entre as mais marcantes.

Era quase meio dia, o cheiro de comida espalhava-se pela creche, como eram chamadas as escolas de Educação Infantil na época, aumentando ainda mais a fome que eu e meus colegas sentíamos. A professora – na época chamada de tia de creche, pois naquele tempo a formação em nível Médio/Curso Normal ainda não era exigida – conduziu-nos ao refeitório, onde aguardávamos as crianças de todas as turmas entrarem e se acomodarem para receber o almoço ou o jantar. Esse momento normalmente demorava. E como demorava! Parecia um século para uma criança de quatro para cinco anos, que ainda não tinha muita noção de tempo. E ainda havia aquele cheiro gostoso de comida que abria meu apetite, provocando uma sensação crescente de “buraco” no estômago. Nesses momentos, muitas

vezes, as professoras, ou as “tias”, cantavam com a gente, inventavam brincadeiras, rezavam, distraíndo-nos e tentando controlar nossos corpos tão vivos.

Quando o repertório de músicas, brincadeiras e orações acabava, elas solicitavam que aguardássemos sentados, quietinhos e de preferência “estáticos”, pedindo insistentemente por silêncio e passando por entre as mesas com o dedo indicador sobre a boca, emitindo um sonoro “shhh”, na esperança que permanecêssemos quietos. Essa era a rotina diária da hora do almoço ou da janta, sentar e esperar!

Foi nesse misto de sentimentos, entre o tédio, o cansaço e a fome que, certo dia, minha colega e eu começamos a nos movimentar e perguntamos aos colegas que estavam ao nosso lado: “Quantas vezes você escova os dentes por dia?”. Sim, era essa a pergunta que fizemos! Era algo que, naquele momento, era extremamente curioso – talvez fosse simplesmente uma forma criativa de lidar com aquele tédio rotineiro. Porém, perguntar aos colegas ao lado já não bastava, precisávamos ir além, romper as barreiras! Então, levantamos do nosso lugar e tentamos coletar mais informações para a nossa investigação. Mas nossa nobre pesquisa foi abruptamente interrompida, quando uma professora nos pegou pelo braço e nos levou até a parede. Foi uma ação totalmente desnecessária ao tratar com crianças que apenas realizavam uma descoberta.

“Não, parede não!” – pensava eu, certamente envergonhada, pois eu já sabia o que acontecia com alguém que acabava naquele lugar. Mas sim, paramos naquela parede, que para mim significava muito mais do que tijolos e cimento. Significava a imobilidade!

O fato de parar na parede era algo extremamente vergonhoso. Ali tínhamos que ficar de frente para a parede, cheirando-a (sim, exatamente isso), até quando a professora quisesse! Era um castigo que feria a minha moral e o meu coração, mas para a professora talvez significasse a cura. Sim, realmente “curou” pela vergonha, porém abriu tantas outras feridas! A ferida do medo de repreensão pelo movimento, da submissão, da dependência, da proibição e da limitação das descobertas.

O desfecho daquela situação caiu no esquecimento, não sei como saí da parede, nem ao menos sei se almocei ou se escovei meus dentes. Entretanto, sei que, no final, dessa história nunca mais frequentei aquele lugar, porque, aos prantos, contei tudo para minha mãe assim que cheguei em casa. Ela compreendeu-me e disse que não precisava mais ir para a creche, se esse fosse meu desejo, já que

estávamos nos últimos meses daquele ano. Aquelas palavras foram música para os meus ouvidos, foram ditas no momento certo, aliviando todo o sofrimento daquele castigo.

A lembrança daquela cena – uma menina imóvel, diante da parede, e a professora no auge da sua soberania – permanece até hoje, pois a correção feita na época marcou a minha vida de tal modo que aquele ambiente que sempre foi um espaço de alegria, de movimento, de muitas descobertas e cujo colorido me atraía, naquele dia transformou-se em um lugar intimidador e opressor. Assim, numa decisão conjunta com minha mãe, esperei em casa a chegada do próximo ano, quando iria para a escola “dos grandes”, como eu chamava os alunos do Ensino Fundamental.

Com base nos dizeres de Girardello (2006), citados na epígrafe deste texto, aquela situação vivenciada na creche, de castigo e de imobilidade, afronta toda a essência e a pureza de uma criança que está em plena vivência de sua infância, pois tudo o que ela quer e necessita é estar livre para se movimentar. É brincando que ela vivencia infinitas possibilidades de descoberta, questiona, analisa, compara, desbrava, constrói e destrói. Naquele momento, a oportunidade de descoberta me foi tirada e só me restava permanecer parada, encostada na parede. O sofrimento e a angústia que senti em não poder me mexer, falar ou sentar era imensurável.

Contrastando aquela experiência sofrida na escola, em casa, eu tive uma infância na qual sempre pude experienciar muitas possibilidades. Desde pequena, ainda bebê, fui muito curiosa e “elétrica” – como diz minha mãe –, pois aos dois meses de vida rolava para fora das cobertas ou dos travesseiros, trancando minhas perninhas nos móveis ou objetos próximos. Engatinhei aos seis meses, caminhei aos nove e, com aproximadamente um ano e meio de vida, subia nas mesas do refeitório de uma creche em que minha mãe me levou a fim de passar por um processo de adaptação. Eu bem que tentei me habituar, mas apesar de todo o carinho e colo recebido pelas “tias”, não conseguia ficar longe da minha mãe. Sendo assim, ela passou a trabalhar à noite para ficar comigo em casa durante o dia.

Foi então que, em 1992, quando eu já era “grandinha” e já suportava a distância da minha mãe sem cair no desespero, voltei a frequentar a creche e vivenciei a cena relatada no início deste texto. Mais tarde, por volta dos sete anos, a busca pelo movimento do meu corpo se intensificava e comecei a praticar ginástica artística. Foi uma das experiências de movimento mais marcantes na minha vida,

pois eu me encantava tanto com aqueles movimentos corporais feitos pelas ginastas, que, claro, eu queria fazer igualzinho. Para mim, não importava a perfeição dos movimentos acrobáticos e muito menos a técnica, bastava apenas o movimento por si só, o qual me satisfazia pelo prazer que cada balanço nas barras assimétricas, por exemplo, me possibilitava.

Trago enraizadas em mim memórias que me acompanham desde a infância e que foram vivenciadas de forma ativa, pois, desde muito cedo, eu já me relacionava com atividades corporais. Nunca gostei da imobilidade e buscava muitas possibilidades de experimentos, desde fazer comida de mentirinha para minhas “filhas”, a experiências de movimento com meu corpo. Então andava de bicicleta na rua, jogava bola com a turma dos “grandes”, brincava com carrinho de lomba na grama, andava com pernas de pau, pulava sobre um lastro de molas de uma cama velha, brincava com *pulo ball*, subia em árvores, principalmente laranjeiras e goiabeiras do quintal da minha casa, andava de *roller* – mesmo que as manchas roxas insistissem em aparecer, brincava de alerta, de elefante colorido, de pega-pega e de seus derivados, dava aula para meus alunos imaginários, enfim, eram tantas as descobertas que eu fazia do mundo que estava a minha volta. E em todas elas, o meu corpo sempre estava em movimento, desbravando, construindo, descobrindo.

No Ensino Médio, optei pelo magistério (Curso Normal). Essa escolha foi incentivada pela família, especialmente pela minha mãe. O fato de minha irmã também ter se formado no Curso Normal foi um forte motivo para eu ter seguido esse caminho. Além disso, tive um desejo muito grande de me tornar professora e de dar aulas para alunos de verdade, já que muito treinei com meus alunos imaginários: quando criança adorava uma lousa ou simplesmente uma parede lisa e uma agulha de tricô, objetos com os quais brincava de ser professora.

Assim, iniciei o Curso Normal no ano de 2002 e durante a formação foram muitos os aprendizados adquiridos por meio de aulas práticas, estágios e substituições de professores em escolas. Nesses momentos, a brincadeira, o prazer e o lúdico sempre estiveram presentes, pois desde a infância, adorava aulas que apresentavam o conteúdo através do brincar, principalmente as aulas de Educação Física. Desde pequena, já sabia a profissão que seguiria: professora. E, impulsionada pelo prazer relacionado ao movimento, não pude escolher outra área de formação senão a Educação Física.

Diferentemente daquela relação de soberania experienciada não somente na minha infância, mas também em alguns outros momentos ao longo da minha trajetória estudantil e, ousado em dizer, da minha própria vida de professora, é pertinente e se faz necessário pensar em quantas outras paredes, limitações e barreiras de movimento a escola produz.

Nesse sentido, ao longo da minha trajetória como professora de Educação Infantil – na cidade de Lajeado, onde fui, em 2010, nomeada por um Concurso Público – e durante os meus estudos realizados na graduação de Educação Física – cursada entre os anos de 2007 a 2018 (licenciatura e bacharelado) –, sempre me questionei sobre vários aspectos relacionados ao movimento corporal das crianças. Tais questões ainda me inquietam até hoje, pois permeiam o ensino na Educação Infantil.

Ao longo dos oito anos que atuei como professora de Educação Infantil (2010-2018), cursava, concomitantemente, a graduação em Educação Física. Sendo assim, tive a possibilidade de vivenciar, na Educação Infantil, aquilo que aprendia na graduação. Logo, questionava-me com frequência: Como o movimento estava sendo desenvolvido na Educação Infantil? O que se entendia sobre o conceito de movimento? De que forma professores dedicavam-se ao movimento? Que movimento era esse? O movimento tinha espaço na Educação Infantil?

Todas as experiências aqui relatadas levaram-me a estudar, nesta pesquisa, a interface entre o movimento e a infância. Como professora de Educação Infantil, sinto a necessidade de aprofundar meu conhecimento acerca das inquietações apresentadas neste estudo, que merecem um olhar atento pela importância que o movimento assume nesta etapa da vida.

Essa abordagem é corroborada pela visão de Sayão (2002), segundo a qual a criança utiliza o corpo e o movimento para se expressar, porque é através de seu corpo que ela apreende e explora o mundo, estabelecendo relações com os outros e com o meio, produzindo culturas. Dessa maneira, as práticas pedagógicas precisam respeitar, compreender e acolher o universo cultural infantil, possibilitando outras formas de produção de conhecimento que são essenciais para o desenvolvimento da criança (BASEI, 2008).

Nessa perspectiva, minha inquietude como professora não me permitiu ficar “estática” com relação àquela imobilidade na parede da creche vivenciada na infância. A curiosidade aguçou minha vontade de seguir em frente, assim como

fazem as crianças quando brincam. Conforme a epígrafe deste texto, é brincando que se aprende a descobrir, a questionar, a analisar, a explorar lugares até então desconhecidos. No meu caso, eu busco descobrir mais sobre aquilo que me constitui como professora: a paixão pelo movimento. Nesse sentido, o problema que alicerçou esta pesquisa e que moveu o meu pensamento foi: **“Como as práticas pedagógicas relacionadas ao movimento vêm sendo desenvolvidas por uma professora atuante na Educação Infantil do município de Itapema/SC?”**.

Meu objetivo com esta pesquisa foi investigar as práticas pedagógicas relacionadas ao movimento, desenvolvidas por uma professora atuante na Educação Infantil do município de Itapema/SC. Junto ao problema da pesquisa e ao objetivo geral, apresento os objetivos específicos que me auxiliaram na resposta do problema mencionado:

- Conhecer a organização do planejamento da professora com relação ao movimento, ao tempo, ao espaço, às situações de aprendizagem, aos recursos, aos interesses e às necessidades das crianças;
- Analisar a prática pedagógica da professora relacionada ao movimento.

A fim de atingir os objetivos desta investigação, apresento as questões que serviram como norteadoras de minha pesquisa. Apesar de costumeiramente serem sucintas, justifico a dimensão delas pelo fato serem as perguntas que me inquietavam e que me auxiliaram durante a pesquisa.

- Como a professora organiza seu planejamento relacionado ao movimento? Como ela organiza o tempo das situações propostas? De quais espaços a professora se utiliza na sua prática pedagógica? Como são as situações de aprendizagem? De que recursos a professora faz uso quando desenvolve prática pedagógica relacionada ao movimento? Como os interesses e necessidades das crianças são acolhidos pela docente?
- Como se apresenta a prática pedagógica da professora relacionada ao movimento? Há espaços para o protagonismo infantil nas situações de aprendizagem relacionadas ao movimento?

Acredito que esta pesquisa, por meio da qual busco abrandar minhas inquietações, poderá servir de inspiração para outros professores que, assim como eu, poderão discutir, refletir, reconstruir significados e aperfeiçoar sua prática de ensino, desbravando aquilo que se apresenta à sua frente, como fazem as crianças num constante movimento de construção e de reconstrução de suas obras.

Destaco que esta dissertação, intitulada **O movimento na Educação Infantil: olhares sobre a prática pedagógica de uma professora**, traz na expressão “olhares”, a escuta e o olhar atentos com o objetivo de compreender as crianças nas suas especificidades. Não se trata de qualquer olhar, mas um olhar e uma escuta sensíveis, de zelo e de interesse pelos modos de ser e viver da criança. A escuta e o olhar sensíveis possibilitam às crianças experiências significativas, as quais contribuem para que elas compreendam os seus mundos, os seus saberes e as suas vidas.

Com os resultados, desejo também contribuir com a qualidade do ensino desenvolvido pela rede investigada. Nesse sentido, convido os docentes a voltarem o seu olhar atento ao problema da pesquisa, de modo que possam perceber as conclusões obtidas como possibilidades de continuação ou aperfeiçoamento do ensino do movimento na Educação Infantil.

Antes de apresentar os capítulos que compõem essa dissertação, convém mencionar que as epígrafes apresentadas nos capítulos 3 e 4 deste trabalho carregam um mistério. À medida que o leitor envolver-se com a leitura do trabalho, esse mistério será revelado.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Neste primeiro, intitulado **“DAS MOTIVAÇÕES DE UM CORPO INQUIETO”**, discorri sobre a minha trajetória até aqui, apresentei a justificativa para a escolha da temática, mencionei a problemática, o objetivo geral e os objetivos específicos da investigação, além das questões norteadoras.

No segundo capítulo, intitulado **“OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO”**, delineio os procedimentos metodológicos que foram percorridos no desenvolvimento desta investigação, fazendo referências ao sujeito envolvido, aos instrumentos de coleta de dados e aos procedimentos de análise dos dados coletados ao longo da investigação.

Já ao longo do capítulo 3, nomeado **“A PROFESSORA E SEU PLANEJAMENTO”**, apresento o modo como a professora planeja suas aulas. Nessa etapa, volto o meu olhar para a forma como a professora vale-se do espaço, do conteúdo, das situações de aprendizagem, do tempo, dos recursos, dos interesses e das necessidades das crianças.

O capítulo 4, por sua vez, é intitulado **“VEJO O MOVIMENTO EM TUDO”: CONCEPÇÕES E PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA RELACIONADA**

AO MOVIMENTO, e trata das concepções da professora em relação ao movimento. Da mesma forma, nesse capítulo, apresento a sua prática pedagógica em relação a essa temática.

Por fim, faço o fechamento desta pesquisa apresentando as minhas considerações finais em relação às contribuições desta investigação para o ensino do movimento na Educação Infantil. Acredito que esta dissertação poderá contribuir para inspirar os professores de Educação Infantil e de Educação Física a desenvolverem e ampliarem experiências voltadas ao ensino do movimento junto às crianças da Educação Infantil.

2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Por que toda criança precisa brincar (muito)?

Brincando elas

[...] Aprendem novos conhecimentos:

28, 29, 30, lá vou eu!

[...] Aprendem a sentir:

Fiquei com o olho cheio d'água.

Aprendem a rir:

Ra-ra-rá, lembra aquela hora?

Aprendem a olhar:

Acho que aquela graminha ali é um gafanhoto.

Aprendem a ver:

Você tá triste?

(GIRARDELLO, 2006, p. 64)

Neste capítulo, discorro acerca do caminho que percorri e das ações que vivenciei durante esta investigação, as quais me permitiram aprender novos conhecimentos, sentir novas sensações e olhar para muito além do que meus olhos até então podiam perceber. Conforme mencionado na epígrafe deste capítulo, quando as crianças brincam, elas também aprendem, sentem, se divertem e olham com mais profundidade.

Esse caminho percorrido me conduziu a respostas para o problema de pesquisa e foi fundamental para que eu pudesse viver intensamente cada descoberta dessa experiência. Passando por esses caminhos, ampliei meu olhar, “mergulhando” fundo nesta investigação. Desse modo, apresento a abordagem metodológica que embasou minha proposta, bem como o lócus da investigação. Apresento também a participante da pesquisa, os instrumentos que utilizei no processo de produção dos dados e a abordagem utilizada para a análise de conteúdo.

2.1 Caracterização do estudo

Voltando-me ao problema e aos objetivos do meu estudo, esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa. Segundo Biklen e Bogdan (1994, p. 48), “A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”. Nesse sentido, a pesquisa seguiu essa abordagem uma vez que apresentou um recorte da realidade, que é a atuação de uma professora na Educação Infantil, não visando à generalização das informações.

Quanto ao tipo de pesquisa, este estudo aproxima-se do estudo de caso, visto que a investigação se deu com uma professora num determinado contexto. Yin (2010) menciona que esse tipo de estudo é baseado na experiência que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, o que, nesta pesquisa, pôde ser caracterizado pelo meu campo de pesquisa, ou seja, a instituição de Educação Infantil. Já o fenômeno investigado relaciona-se à prática pedagógica de uma professora, especificamente no que se refere ao movimento.

2.2 Lócus e a participante da pesquisa

2.1.1 O Centro Municipal de Educação Infantil Rita Maria de Jesus Rebelo

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), como são chamadas as instituições de Educação Infantil da cidade de Itapema/SC, atendem, no geral, crianças da faixa etária de seis meses a cinco anos de idade, em horário parcial e/ou integral, conforme as necessidades de cada bairro.

A instituição escolhida para a realização desta pesquisa foi o CMEI Rita Maria de Jesus Rebelo (FIGURA 1). Cabe referir que, inicialmente, havia escolhido outro CMEI, porém devido à pandemia, foi necessário adaptar o projeto e, em decorrência disso, houve a mudança do local da pesquisa. Essa troca foi devidamente informada à Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE). O Termo de Anuência (APÊNDICE A) foi novamente encaminhado para o setor responsável da secretaria, que autorizou a execução deste projeto de pesquisa.

Figura 1 - CMEI Rita Maria de Jesus Rebelo



Fonte: Da autora (2020).

O CMEI Rita Maria de Jesus Rebelo é um dos quinze CMEIs do município e situa-se no bairro Tabuleiro, em Itapema/SC, que é considerado um dos bairros de nível econômico baixo. O CMEI, que foi reinaugurado em 2016, atende, atualmente, 268 crianças de seis meses a cinco anos de idade, distribuídas em 19 turmas, algumas de turno integral e outras de apenas meio turno. Essas turmas são assim divididas: uma turma de Berçário I, três de Berçário II, três de Maternal I, quatro de Maternal II, quatro de Jardim e outras quatro de Pré-escola. As turmas de Berçário são atendidas por três profissionais em cada turno (uma professora regente e duas auxiliares); nas turmas de Maternal I há uma professora regente e uma auxiliar. Já nas demais turmas há somente a professora regente, salvo as turmas que possuem alunos com necessidades específicas, casos em que há a presença de mais uma professora auxiliar. A maioria das crianças que frequentam o CMEI é oriunda de famílias que possuem suas atividades laborais relacionadas à construção civil, à limpeza, à marcenaria, à pintura, a serviços domésticos, entre outras atividades semelhantes. Destaca-se que há grande rotatividade de crianças na instituição, uma vez que muitas famílias são provenientes de outros estados e, frequentemente, migram para diferentes locais.

Quanto à estrutura física do CMEI, o prédio é composto por: 11 salas de aula, chamadas de Salas de Referência; refeitório chamado de Espaço Alimentação, com um ambiente nos fundos para a prática artística; Parque Infantil e um espaço destinado à prática de Educação Física; cozinha; área de serviço; sala de professores; secretaria; sala da direção; dois banheiros adultos e banheiros infantis.

A Sala de Referência do Maternal I - Integral (FIGURA 2) é um ambiente bem arejado e iluminado, possuindo duas janelas basculantes em lados opostos. Próximo a essas janelas, há dois armários em que são guardados alguns objetos e os travesseiros. Alguns brinquedos ficam expostos sobre os armários, enquanto outros são guardados em caixas plásticas transparentes, dispostas no chão. Há um televisor preso na parede à altura das crianças e, à frente, normalmente fica um tatame com almofadas para as crianças descansarem. Abaixo do televisor há um espelho. Também há uma mesa, destinada aos materiais da professora, e outras classes menores, usadas pelas crianças. Próximo à mesa da professora ficam as camas das crianças, dispostas uma sobre a outra, que são utilizadas para a hora do descanso. Já as mochilas ficam penduradas na parede em ganchinhos, do lado de fora da sala, sendo que as crianças possuem livre acesso a elas.

Figura 2 - Sala de Referência Maternal I - Integral



Fonte: Da autora (2020).

O Espaço Alimentação, como se pode perceber na Figura 3, é constituído por mesas e bancos adaptados às crianças. Nesse local fica o *buffet*, onde as crianças maiores podem se servir dos alimentos que gostam no momento das refeições. Nos fundos desse local também há um pequeno espaço destinado para a prática artística, uma opção potente para diversas vivências das crianças.

Figura 3 - Espaço Alimentação



Fonte: Da autora (2020).

Além dos espaços apresentados, existe o Parque Infantil (FIGURA 4), que se localiza em frente às salas de aula ao CMEI, o qual é coberto e é composto por um pequeno espaço com brinquedos plásticos. Junto a este parque, porém separado com uma cerca de madeira, há o espaço destinado à prática de Educação Física.

Figura 4 - Parque Infantil e Espaço Educação Física



Fonte: Da autora (2020).

Realizada a descrição da estrutura física do prédio que constitui o lócus desta pesquisa, acredito ser necessário, também, apresentar a estrutura do quadro de funcionários. O CMEI conta com 63 funcionários no total, sendo 27 efetivos, 29 contratados pelo regime de Admissão de Contrato por Tempo determinado (ACT) e sete estagiárias. Em relação às professoras, a maioria delas possui formação em Pedagogia e Pós-graduação. Desse total de funcionários, quatorze são professoras referência I, as quais permanecem mais tempo com as crianças; cinco ocupam a função de professora referência II, que são aquelas que trabalham com a música e a contação de histórias; dez são professoras auxiliares de sala; e três são professoras de Educação Física. O CMEI conta, ainda, com uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, duas secretárias, doze auxiliares de apoio (limpeza e cozinha) e um auxiliar de manutenção.

Entendo ser importante apresentar o lócus da investigação, descrevendo os espaços e o quadro de funcionários porque, embora o trabalho tenha sido virtual, a professora investigada faz referências a tais ambientes em suas falas. Dessa forma, é possível compreender com maior precisão a intencionalidade da docente. Convém mencionar, ainda, que as imagens foram feitas durante a pandemia da Covid-19, período em que o CMEI não recebeu crianças, o que justifica a disposição diferente da mobília nos espaços.

2.2.2 Participante da pesquisa

Participou desta pesquisa a professora de uma turma composta por crianças de dois a três anos de idade (Maternal I). A escolha por esta professora foi intencional, uma vez que, segundo a coordenadora pedagógica do CMEI, ela desempenha um trabalho diferenciado no grupo em que atua na Educação Infantil, enxergando as crianças como protagonistas de sua aprendizagem. Nesse sentido, ela mantém sempre uma escuta atenta ao que as crianças expressam, cultivando o diálogo com elas em todos os momentos. A professora entende que todas as situações são pedagógicas, atuando constantemente com as crianças em todas as situações do dia. Levando em consideração esses aspectos, a referida professora foi indicada pela coordenação da instituição para participar deste trabalho. Outro critério para a seleção do sujeito a ser investigado foi formação em Pedagogia, exigência essa atendida pela professora indicada.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi firmado com a professora pesquisada o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). No referido documento, a participante formalmente toma ciência dos objetivos e dos percursos deste trabalho.

A preferência pelo estudo com a Educação Infantil e, especialmente, com crianças pequenas, se deu pelo fato de ser a etapa com a qual tenho mais tempo de docência, tendo atuado ao longo de oito anos nesse nível. Apesar da vasta experiência no nível, sentia a necessidade de conhecer ainda mais as especificidades do ensino com essa faixa etária. Além disso, identifiquei-me mais com as crianças pequenas, visto que elas sempre fizeram meus olhos brilharem e meu coração se encher de ternura.

Antes de prosseguir, é oportuno apresentar o conceito de criança pequena, que é o objeto desta investigação. Segundo Barbosa (2010), criança pequena é aquela com dezoito meses ou mais de vida. Todavia, a autora alerta que a referência para determinar se um ser humano é um bebê ou uma criança não pode ser unicamente a idade biológica ou cronológica, pois as experiências culturais influenciam no crescimento e no desenvolvimento das crianças.

2.3 Instrumentos da pesquisa

Inicialmente, cabe ponderar que o projeto qualificado sofreu adaptações em razão da pandemia causada pelo Coronavírus (Covid-19), vivida durante a concretização desta pesquisa. Sendo assim, para a realização da pesquisa, utilizei os seguintes instrumentos de produção de dados: a entrevista semiestruturada, o planejamento da professora, a gravação dos encontros on-line da professora com sua turma e o diário reflexivo. Além de atenderem à característica desta investigação, a escolha pelos referidos instrumentos se deu também devido ao fato de acreditar na coerência deles em relação ao delineamento da pesquisa. Buscando justificar a escolha por tais instrumentos, descrevo cada um deles.

Com o intuito de buscar informações na linguagem da participante da pesquisa, de conhecer o que a professora pensa em relação ao tema e partindo do princípio de diálogo, de inter-relação e de relação social (MEDINA, 2008), realizei quatro entrevistas semiestruturadas com a professora, conforme roteiro apresentado no Apêndice C. Triviños (1987) esclarece que a entrevista semiestruturada

apresenta-se como um dos principais meios para o pesquisador realizar a produção de dados.

Podemos entender por *entrevista semiestruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146, grifos do autor).

A respeito das entrevistas, a primeira ocorreu antes de iniciar a pesquisa, tendo como objetivo perceber o conhecimento da professora sobre a temática da pesquisa. A segunda e a terceira ocorreram durante a investigação, e foram realizadas a fim de problematizar questões relacionadas ao movimento. Já a última entrevista ocorreu no final da pesquisa, como um fechamento do estudo. As entrevistas aconteceram de forma virtualizada, por meio da plataforma digital *Google Meet*.

Destaco que as entrevistas foram gravadas com a autorização da professora. Segundo Gil (2012, p. 119), a gravação eletrônica “[...] é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista”. Após, os áudios foram transcritos para a análise subsequente.

Os planos de aula da professora também foram analisados. Destaco que os momentos de encontro dela com os alunos foram on-line. Dessa forma, a professora foi convidada a gravar as aulas, essas gravações foram realizadas através da plataforma *Google Meet* e repassados posteriormente para mim, a fim de realizar uma análise mais profunda e consistente da sua prática docente.

Somado a isso, com o intuito de conhecer as concepções da professora em relação ao movimento, também utilizei o diário reflexivo, através do qual convidei a professora a refletir sobre sua prática pedagógica. Para tanto, enviava a ela, semanalmente, imagens previamente selecionadas por mim, junto a algumas questões, que tiveram o intuito de ajudar a professora a desenvolver a sua escrita reflexiva. Essas imagens serão apresentadas na sequência.

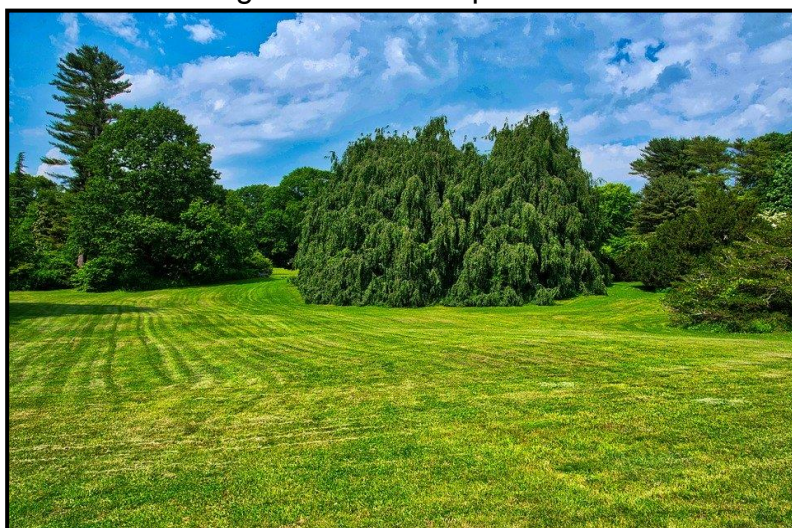
Figura 5 - Crianças e adultos brincando num espaço



Fonte: El Quadro Del Dia [202-].

A primeira imagem enviada (FIGURA 5) foi escolhida com o objetivo de proporcionar uma reflexão a respeito das crianças em convívio social e sobre a relação da dimensão do espaço com o corpo. Para esse primeiro registro, não lancei questões problematizadoras, deixando a professora livre para escrever suas reflexões.

Figura 6 - Um campo verde



Fonte: Pixabay (2014).

A segunda imagem (FIGURA 6) teve como objetivo oportunizar a reflexão sobre o que é possível criar num espaço amplo e externo, em meio à natureza. Instiguei o pensamento da professora com as seguintes questões: O que você vê

nesta imagem? O que pensa ser possível fazer num espaço como este? O que esta imagem representa para você? Qual a relação que você faz desta imagem com o momento atual que estamos vivendo? Por quê? Você consegue fazer alguma relação desta imagem com os encontros on-line com sua turma? Que relação você faz desta imagem com o movimento?

Figura 7 - Um espaço fechado



Fonte: Wollwerth [202-].

Já a terceira imagem (FIGURA 7), que mostra um espaço fechado, teve o objetivo de suscitar reflexões sobre a possibilidade de criação em espaços restritos e internos. Para tanto, disparei algumas perguntas para ajudar a professora a refletir: De que forma você relaciona esta imagem com o movimento? O que esta imagem representa para você e por quê? O que esta imagem suscita em você? Qual a relação que você pode fazer desta imagem com o momento atual que estamos vivendo, especialmente quando se pensa o movimento? Por quê? Você consegue fazer alguma relação desta imagem com a sua prática pedagógica?

Figura 8 - Risos



Fonte: Pinterest [202-].

A quarta imagem (FIGURA 8), por sua vez, foi escolhida para que a professora pudesse refletir sobre sentimentos oportunizados às crianças através do movimento. Junto a essa imagem, lancei alguns questionamentos: O que esta imagem significa para você? O que ela lhe transmite? O que você consegue perceber pela expressão corporal das crianças? De que forma você pode relacionar esta imagem com as suas práticas pedagógicas? Quais sentimentos suas práticas pedagógicas relacionadas ao movimento têm despertado nas crianças? De que forma você percebe isso?

Figura 9 - Teatro



Fonte: Criança na Plateia, 2016.



Fonte: Criança na Plateia, 2017.



Fonte: Férias de Julho, 2013.

O quinto registro do diário reflexivo foi composto por três imagens relacionadas ao teatro (FIGURA 9), uma vez que, depois de conhecer um pouco melhor a professora através das entrevistas, busquei imagens que tivessem mais relação com a sua experiência docente. Nesse sentido, busquei saber: O que estas imagens lhe aguçam? O que vem a sua mente ao ver imagens como estas? Essas imagens têm algum significado para você? De que forma você relacionaria o movimento a estas imagens? Como e onde você enxergava o movimento?

Figura 10 - Artes plásticas



Fonte: Lorenzoni, 2015.



Fonte: Lorenzoni, 2015



Fonte: Criando com sucatas, 2012.

O sexto registro do diário reflexivo também foi provocado por um composto de três imagens (FIGURA 10), as quais possuem relação com a arte. Essas imagens foram selecionadas com o objetivo de convidar a professora a refletir sobre: De que modo a produção artística se relaciona com o movimento? Onde você enxerga o movimento? Quais reflexões as imagens suscitavam? Você consegue fazer alguma relação com sua prática pedagógica? Qual? Você percebe envolvimento das crianças com os objetos? E de que forma você descreve isso?

Figura 11 - Vídeo “Brincadeiras antigas de criança”



Fonte: Brincadeiras antigas de criança, 2016.

O sétimo registro do diário reflexivo foi constituído através de um convite à professora para assistir a um pequeno vídeo intitulado “Brincadeiras antigas de criança” (FIGURA 11). A partir dele, a professora foi convidada a refletir sobre as lembranças suscitadas ao assistir ao vídeo. Assim, foram feitos os seguintes questionamentos: O que lhe veio em mente? Surgiu alguma vivência específica da sua infância? Se sim, conte um pouco mais sobre ela e diga por que acredita que esta situação tenha marcado sua vida? Além disso, solicitei que a professora fizesse uma reflexão acerca da relação entre as situações evidenciadas pelo vídeo e a realidade da Educação Infantil: Você já vivenciou/propôs situações parecidas com suas crianças? O que percebeu nas crianças através desta vivência? Onde e como você enxerga o movimento nestas situações? Relate um pouco sobre essa experiência.

Figura 12 - Relembrando a infância



Fonte: Pinterest, 2012.

A proposta do último registro foi um pouco diferente e desafiadora, uma vez que convidei a professora a rever o seu álbum de fotos da sua vida e escolher uma fotografia da sua infância que tivesse um significado pra ela, que fosse marcante e que, de alguma forma, apresentasse uma relação com o seu entendimento acerca de movimento. Solicitei que a professora escrevesse sobre o porquê daquela fotografia. Também questionei: Qual é a história por trás do registro escolhido? Que elementos estão presentes na imagem, que podem ser considerados movimento? Há alguma relação da fotografia com a Educação Infantil de hoje? Qual?

Ressalto que as imagens e as questões disparadoras serviram como molas propulsoras para a constituição deste estudo. Portanto, tais registros foram importantes ferramentas no processo da escrita, já que foram a concretização das reflexões da professora acerca da sua prática pedagógica. Essa reflexão, conforme já referido, foi registrada no diário reflexivo da professora investigada.

Esse instrumento proporciona um “diálogo que o professor, por meio da leitura e reflexão, trava consigo mesmo em relação à sua atuação nas aulas” (ZABALZA, 2004, p. 45). Em outras palavras, é por meio de registros reflexivos que o professor poderá indagar-se sobre alguma situação e descobrir uma nova resposta que dará origem a uma nova pergunta. Assim, ele mesmo torna-se agente do próprio conhecimento.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997, s.p.).

Para André e Pontin (2010), o diário reflexivo é um instrumento excelente, visto que possibilita o desenvolvimento do profissional reflexivo, permitindo ao professor conscientizar-se das próprias aprendizagens, das conquistas obtidas e das dificuldades encontradas. Isso, para os autores, leva a mudanças conscientes no trabalho docente.

Nesse sentido, a escrita de um diário reflexivo mobiliza “reflexões, tomada de consciência e reelaboração dos conhecimentos e aprendizagens, favorecendo, portanto, a construção de novos conhecimentos” (ANDRÉ; PONTIN, 2010, p. 29). Ao produzir um diário, podemos não só descobrir e aprofundar os nossos pensamentos,

sentimentos e emoções, como também conhecer-nos melhor, através de uma constante autoavaliação sobre a nossa própria ação.

De acordo com Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004), professor reflexivo é aquele que constrói e reconstrói o conhecimento sobre a prática a partir de questionamentos. Nesse sentido, as imagens e as perguntas que encaminhei à professora suscitaram reflexões que, certamente, levaram-na a conhecer melhor a sua prática docente.

Levei em conta as ideias propostas por Zabalza (2004), que estabeleceu cinco condições para a escrita de um diário reflexivo: a solicitação, a periodicidade, a quantidade, o conteúdo e a duração. A solicitação diz respeito à orientação que desejamos dar à narração, que pode ser mais aberta ou fechada. O autor sugere que essas orientações sejam mais abertas possíveis, para que o próprio escrevente possa optar pelo que e de que forma escrever.

Quando o autor menciona a periodicidade, ele refere-se à constância dos registros. Sendo assim, essa frequência pode ser semanal e deve se basear na regularidade, na representatividade – isto é, o diário deve ser um reflexo mais fiel possível da realidade a ser contada – e na continuidade.

Em relação à quantidade da escrita, o autor salienta que esse aspecto não é relevante, pois o que realmente importa é o conteúdo das informações extraídas do documento. Esse conteúdo do diário dependerá do tipo de solicitação que é feita. Quando é feita uma solicitação aberta, o conteúdo que surge na resposta pode ser variado e abrangente; já quando a solicitação é fechada, como, por exemplo, quando é feita uma pergunta que exige uma resposta específica, o escrevente deverá dar o tipo de informação mencionada. Mesmo assim, segundo o autor, ainda podem ocorrer, consciente ou inconscientemente, desvios dessa solicitação.

A última condição mencionada por Zabalza (2004) diz respeito à duração dos diários, ou seja, o período de tempo em que as informações são registradas. Acerca desse aspecto, o autor pondera acerca da importância de que seja estipulado um tempo limitado para os registros. Porém, esse período não pode ser muito curto, como alguns dias ou uma semana, pois nesse caso não se tem uma narração evolutiva dos fatos.

Portanto, o diário reflexivo pode ser compreendido com um espaço narrativo do pensamento do professor, no qual são expressos os pensamentos e os dilemas, bem como elucidam seus percursos e saberes da docência em formação. Nesse

processo de escrever, o professor dialoga consigo mesmo, avalia os fatos registrados e a relação destes com a situação vivenciada, bem como aprende e (re)constrói os saberes e suas ações. Assim, o diário torna-se um instrumento que contribui para o desenvolvimento da reflexão crítica.

Destaco que, inicialmente, selecionei oito imagens para a professora, as quais funcionariam como disparadoras das reflexões. Contudo, depois da quarta imagem, verifiquei que essas ilustrações não estavam permitindo o desenvolvimento da escrita da docente. Então conversei com ela, a fim de conhecê-la um pouco mais e, a partir disso, fiz uma revisão das imagens escolhidas, passando a selecionar outras, que estivessem relacionadas às experiências de vida dela.

2.4 Técnica para a análise dos dados

Para a análise dos dados produzidos nesta pesquisa, busquei fazer uma aproximação com a técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2012, p. 48), que consiste em um

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Nesse sentido, a aproximação com a técnica da Análise de Conteúdo me ajudou a interpretar as informações produzidas e a compreender os seus significados, transcendendo uma simples leitura. A autora orienta realizar primeiramente a *pré-análise*, fase em que organizei o material e realizei uma *leitura flutuante*, identificando aspectos relacionados aos objetivos da pesquisa.

A etapa seguinte, denominada *descrição analítica*, refere-se à exploração do material e consiste em codificar, classificar e categorizar as informações. Na codificação, criei códigos, por meio de cores, para identificar os dados extraídos do campo. Assim, identifiquei com a mesma cor os dados que se assemelharam. Na classificação, ocorreu o agrupamento das cores encontradas e, na categorização, criei classes conforme o objetivo, o problema da pesquisa e as questões norteadoras. Já a última etapa caracterizou-se pelas *interpretações e o tratamento dos resultados*, momento em que reorganizei e reagrupei os elementos das etapas

anteriores a partir da interpretação dos materiais produzidos e também da reflexão a respeito do objetivo da pesquisa. Nesse sentido, organizei os dados produzidos em duas categorias, uma referente à prática pedagógica da docente e a outra referente ao seu planejamento.

Diante do exposto, acredito que a abordagem de pesquisa escolhida, os instrumentos utilizados para esta investigação, bem como a técnica para a análise das informações colhidas no campo contribuirão para abrandar as inquietações que me levaram a realizar este estudo. Feito isso, apresento, a seguir, o capítulo que tratará sobre o planejamento da professora.

3 A PROFESSORA E SEU PLANEJAMENTO

Este capítulo busca conhecer a organização do planejamento da professora. Primeiramente, trato da relação desse planejamento com o espaço, o conteúdo e as situações de aprendizagem e, na sequência, apresento o tempo, os recursos, os interesses e as necessidades das crianças.

3.1 “*O galho vira espada, a folha vira um barquinho, o barro vira comidinha*”: os espaços, os conteúdos e as situações de aprendizagem

*Infância com os pés no chão, cheios de lama.
Infância de banho de chuva, de brincar na rua.*

Esta seção, cujo título tem origem em um dos registros da professora extraídos do seu diário reflexivo, trata sobre os espaços que a professora utiliza na sua prática pedagógica, bem como sobre os conteúdos desenvolvidos e as situações de aprendizagem propostas pela docente investigada.

A epígrafe desta seção me provoca a pensar nos espaços e nas situações que se oportunizam às crianças, nos quais elas vivenciam e exploram inúmeras experiências. “Pés no chão”! Quantas sensações podem sentir as crianças quando colocam os pés no chão? Pés que sentem o chão áspero, o chão liso, o chão com barro, a lama, a grama, a areia, a brita, o chão quente, o chão gelado. Banho de chuva e brincar na rua! Quais as sensações de um banho de chuva? Sentir os pingos no rosto, no corpo, o gosto da chuva, brincando no meio da rua! Quantas possibilidades de exploração de movimentos a rua oportuniza? Essa epígrafe permitiu-me lembrar da minha infância e me provocou a seguinte reflexão: Como são

os espaços oportunizados às crianças nas instituições de Educação Infantil e também fora delas? De que espaços utilizam? O que é realizado nesses espaços?

Contribuindo com essa reflexão, apresento um registro da professora:

Hoje com o uso exagerado da tecnologia onde a maioria das crianças tem um celular, com livre acesso à internet, as brincadeiras antigas acabaram sendo esquecidas pela maioria. Lembrando também dos poucos espaços que muitas crianças têm hoje por morarem em pequenos apartamentos.

(Notas do diário reflexivo 1, 10 de junho de 2020).

De acordo com o excerto anterior, o qual se volta aos espaços disponíveis às crianças nas instituições de Educação Infantil, Malaguzzi (1999) diz que o espaço oferecido pode ser considerado um segundo educador que, juntamente com as famílias e professores, acolhe e permite a aprendizagem. Complementando essa ideia, Freitas *et al.* (2015) esclarecem que este espaço também deve permitir a interação e a socialização das crianças e, para que ele seja um segundo educador, faz-se necessário que possibilite o protagonismo infantil e facilite as trocas entre as crianças. Nessa mesma linha, para Horn (2004), o espaço nunca é neutro, ele carrega as representações subjetivas daqueles que o ocupam, as quais envolvem as exposições visuais, os cheiros, os sons e as possibilidades ou impossibilidades de movimentos.

Durante a entrevista, a professora investigada tratou sobre a utilização dos espaços. Sua fala vai ao encontro dos autores citados acima, uma vez que os espaços utilizados de forma intencional pela docente na sua prática pedagógica permitem a aprendizagem, a interação, as trocas e o protagonismo infantil.

Na escola que eu trabalho eu sinto a dificuldade dos espaços, eu acho que o espaço lá é muito limitado pra quantidade de alunos que a gente tem, não fiz muitas brincadeiras com eles fora da sala porque nós temos apenas um parque e muitas crianças, mas na minha prática pedagógica durante o dia eu gosto de levar eles pra fazer uma brincadeira lá fora sem ser no parque, de brincar com eles em algum cantinho da escola, de pintar uma parede, de levar uma folha enorme pra eles não terem limites de traços e formas, pra eles brincarem, pra eles rabiscarem, pra mim tudo isso é movimento, eu

tenho a intencionalidade e isso faz com que tenha sentido a minha atividade (Entrevista 01).

Como se pode ver, a professora investigada explica que utiliza vários espaços na sua prática docente, porém chama a atenção quanto à estrutura física restrita do local em que trabalha. Em razão disso, ela precisa constantemente reinventar. No excerto a seguir, ela retoma mais uma vez a questão do espaço disponível no CMEI:

Sinto falta de um espaço a céu aberto em nosso CMEI, sem limitação de espaço, para que as crianças possam brincar, correr, saltar, sabemos que o movimento é muito importante, principalmente na educação infantil, está ligado ao desenvolvimento da criança, tanto motor quanto a comunicação. Na escola, temos espaços limitados, mas sempre criamos possibilidades para que as crianças sejam estimuladas, com muitas brincadeiras, e assim serem felizes em seu ambiente.

(Notas do diário reflexivo 02, 17 de junho de 2020).

Percebe-se que a professora, apesar de trabalhar num CMEI que possui uma estrutura física restrita, busca utilizar e explorar os diferentes espaços disponíveis. É o caso, por exemplo, das paredes, onde ficam registradas as produções das crianças. Esse entendimento da professora harmoniza-se com Freitas *et al.* (2015), segundo os quais o espaço na Educação Infantil é o documento de identidade das pessoas que nele convivem e, ao analisarmos esse espaço, é possível perceber as culturas contempladas nele e as concepções epistemológicas nele presentes. Dessa forma, o fato de a professora possibilitar que as crianças exponham suas produções numa parede nos permite observar que ela valoriza a criança nesse processo de aprendizagem e que potencializa os poucos espaços disponíveis no CMEI.

No entanto, contar apenas com um parque infantil torna o espaço limitado, o que dificulta o seu trabalho voltado ao movimento. Esse aspecto pode ser observado no seguinte trecho:

Eu não tenho como levar meus alunos lá fora se não for o meu horário de parque e num horário de parque eu fazer uma atividade dirigida com eles? É o momento que eles têm pra correr, pra brincar, pra socializar uns com os outros sem a organização de tempo e de espaço. Eles precisam disso também. E se eu quero fazer uma brincadeira com eles, uma brincadeira de passar o anel, por exemplo? Mas eu não quero brincar na sala, eu quero outro espaço. Na escola em que eu trabalho não tem e isso eu acho que limita muito o meu trabalho. Eu acho que teria que ter mais espaços (Entrevista 01).

Como é possível perceber, a professora compreende a importância das crianças terem também um momento livre de exploração dos brinquedos e do espaço, sem que haja um controle sobre seus corpos e uma delimitação do local, o que, por vezes, acontece em função da necessidade de definir os espaços de cada turma que está usufruindo o parque. A sua colocação também me instigou uma reflexão acerca do espaço disponível às crianças nas instituições: Será mesmo que, ao construírem escolas, se consideram as pessoas que as frequentarão? Freitas et al. (2015, p. 48) elucidam que antes da chegada das crianças, esse espaço precisa ser cuidadosamente planejado:

Antes mesmo de pensar na organização da sala de aula, desde o momento em que se decide construir ou reformar uma escola de Educação Infantil, os professores, os pais e as crianças deveriam ser consultados. Uma vez que são estas as pessoas que desfrutarão do ambiente posteriormente, e, como conhecedores do ambiente escolar, reconhecem suas necessidades; compreendendo o quão importante é oferecer um ambiente adequado e favorável à aprendizagem.

O CMEI realmente oferece poucos espaços, e isso exige que os professores inovem e reinventem em sua prática pedagógica, buscando diversificar os ambientes. A professora investigada utiliza os espaços disponíveis na natureza, possibilitando que as crianças brinquem com terra, com galhos de árvores, o que traz experiências ricas às crianças.

Muitas vezes não precisamos de um espaço estruturado, de algo construído, como um parque, mas brincadeiras livres, estas sim trazem muitas possibilidades. Explorar a natureza e as belezas que ela nos traz. As brincadeiras e os brinquedos são reinventados em um espaço como este, o galho vira espada, a folha vira um barquinho, o barro vira comidinha. Espaço este perfeito para brincadeiras de faz de conta. Pés no chão, a grama, o cheiro de ar puro, as crianças precisam disso.

(Notas do diário reflexivo 02, 17 de junho de 2020).

O referido registro é muito pertinente, uma vez que mostra que o professor pode impulsionar desafios para as crianças, colocando-as em contato com novos elementos, como os da natureza, por exemplo. Com isso, elas vivenciam experiências e diversas sensações. No exemplo trazido pela professora, quantas experiências podem ser vividas num momento como aquele? Quanto ensino envolvido? Quantos movimentos são vivenciados no ato de transformar um galho numa espada? Nessas vivências com o meio, o espaço e o tempo, não são só as experiências físicas que importam, mas sim as vivências subjetivas e o prazer que aquele movimento proporcionou às crianças (COSTA *et al.*, 2015).

Diante disso, podemos perceber que o espaço que as crianças ocupam, a exemplo do parque, é muito mais que um local com um *playground* e grama sintética, como pode parecer aos olhos dos adultos. Para as crianças que ali vivem as situações, o local se torna substancial para as suas experiências corporais.

A professora explica, nas notas do diário reflexivo, que a exploração dos espaços, das sensações e das brincadeiras como forma de descobrir possibilidades e limites corporais encontra-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no campo de experiência intitulado *Corpo, Gestos e Movimentos*. Conforme esse documento oficial, as crianças, mesmo pequenas, já exploram o mundo, o espaço e todo o seu entorno com o seu corpo, e assim “estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade” (BRASIL, 2018, p. 41).

Nesse sentido, a docente refere que, por estar contemplado na BNCC, é importante que a exploração de diferentes espaços seja possibilitada. Segundo ela, se não fosse essencial para a formação da criança, não estaria descrito nos documentos oficiais que tratam da Educação Infantil.

A gente agora tem a BNCC, então a gente tem que ver os conteúdos em forma de práticas e experiências. Então, quando eu vou trabalhar com uma idade, eu procuro buscar o que naquela idade precisa ser estimulado naquele campo de experiência (Entrevista 01).

A professora também esclarece que muitas das situações de aprendizagem propostas envolvem o movimento. No entanto, ela pondera que respeita a faixa etária das crianças com que atua, como também aquilo que elas mais gostam de fazer. Esse aspecto ficou evidente no seguinte trecho:

Se eu sei que eles gostam de brincadeira de pular então eu vou levar mais brincadeiras que estimulem o pular e eles demonstram se estão gostando ou não através das manifestações, eles pulam, eles gritam, eles sorriem, eles não param, então a gente vê que eles estão felizes com aquela brincadeira, a gente percebe no olho deles que aquilo eles estão gostando, que aquilo trouxe felicidade pra eles, então eu procuro fazer atividade assim, que os deixem felizes [...] Quando eu vou trabalhar com a turma de Berçário, eu primeiro, antes de fazer qualquer atividade, eu olho o que eles precisam na idade deles, o que eu preciso enquanto professora estimular eles para que eles saibam fazer naquela idade (Entrevista 02).

Essa fala nos permite concluir que antes da professora planejar, busca conhecer as crianças com as quais vai trabalhar. Saber quantos alunos são, descobrir o que gostam de fazer, se gostam de música, de dança, de brincadeiras. Seu planejamento leva em consideração esses elementos.

Em consonância com essa ponderação da professora, Escaraboto (2007) entende ser fundamental que o professor conheça a criança nos primeiros dias do ano letivo, a fim de ajudá-la a se adaptar no contexto escolar, como também saber com quem e como vai trabalhar. Assim, segundo o autor, sua prática docente irá ao encontro das necessidades individuais de cada um. Além disso, conhecer a criança com a qual o docente vai conviver durante um ano letivo permite que as relações entre professor e criança se tornem afetivas.

Em relação às situações de aprendizagem que proporciona às crianças, a professora explica a forma como costuma conduzir as situações: normalmente, segundo ela, divide a turma em dois grupos, de modo que um grupo é acompanhado

por ela e outro pela professora auxiliar. Essa professora auxiliar não só pode, como também deve se envolver em todas as situações, tornando o momento mais bem aproveitado por todos. Desse modo, é possível prestar mais atenção em cada criança. Ela ainda diz que inclui na sua prática docente brincadeiras para “*estimular*” (entrevista 02) o movimento, como, por exemplo, as brincadeiras de roda. Para a professora, a “*estimulação*” do movimento ocorre através de uma brincadeira e, por isso, o brincar está muito presente na sua prática pedagógica.

Nesse sentido, ela também pontua a importância do resgate das brincadeiras antigas, como amarelinha, peteca, taco, bolinhas de gude, pega-pega, esconde-esconde, além de soltar pipa, pular corda, entre outras brincadeiras que, de forma lúdica, desenvolvem o movimento na criança. Ela costuma levar essas brincadeiras para o seu planejamento principalmente em datas comemorativas, como a Semana da Criança. Esse resgate envolve as famílias, as quais resgatam atividades e brincadeiras de épocas passadas, possibilitando, dessa maneira, um momento de interação dos pais com seus filhos. Acerca desse aspecto, a professora ponderou:

Acho muito importante o resgate destas brincadeiras nos dias de hoje, pois faz com que as crianças percebam o quanto o simples pode ser legal e divertido.

(Notas do diário reflexivo 07, 22 de julho de 2020).

Tal perspectiva corrobora a ideia de Lino (1996), que ressalta a importância do envolvimento das famílias com as experiências escolares das crianças. As famílias possuem o direito não só de estarem informadas sobre o que acontece com os seus filhos, como também de participarem de toda a ação educativa.

É possível perceber que em toda a fala da professora, tanto nas entrevistas como nos registros de diário reflexivo, há apontamentos que direcionam para um planejamento que leva em consideração a simplicidade, a singeleza da natureza e as coisas mais simples do dia a dia, que muitas vezes passam despercebidas. Fico imaginando as sensações das crianças ao vivenciarem, com suas famílias, momentos de soltar pipas e perceber as rajadas do vento, de sentir a textura das bolinhas de gude, de manipular uma peteca, entre tantas outras sensações. Quantos

contatos essas crianças fazem com o mundo ao viver essas experiências? Quantos ensinamentos envolvidos?

Em uma das entrevistas, ao ser questionada sobre a forma como realiza a intervenção nas situações propostas, a professora explica que costuma dar a orientação da brincadeira e permitir que as crianças façam do jeitinho delas.

Eu faço a orientação, por exemplo, normalmente eu trabalho com os pequenos, então eu tenho que ajudar muitas vezes, mas eu deixo eles fazerem, eu explico como que é e deixo eles fazendo da maneira deles, eu não fico ali em cima pra eles fazerem do jeito que eu quero. Se eu vejo que não entenderam, eu digo para tentar de outro jeito, e vou ajudando, mas nunca digo tem que ser assim ou não é desse jeito, porque eles não fazem errado, é o jeitinho de eles fazerem as coisas. Às vezes tu não consegues ver o teu objetivo na atividade, aí você vai orientando de outra forma: Que tal desse jeito! Vem aqui com a profe! Vou te ajudar! Mas sempre acho que a gente precisa respeitar o tempo de cada um (Entrevista 02).

Com essa fala, é possível perceber que a professora considera as crianças como seres humanos singulares, respeitando cada percepção de mundo. Acredito que esse entendimento possibilita desenvolver nas crianças a autonomia, a criatividade e a capacidade de solução de problemas, o que não é desenvolvido ao receberem tudo pronto e acabado.

Diante do exposto nesta seção, que buscou apresentar o modo como a professora planeja em relação ao espaço, aos conteúdos e às situações de aprendizagem, foi possível perceber que a professora reinventa os espaços disponíveis, adaptando-os de acordo com os seus propósitos de ensino. Com isso, ela torna esses espaços potentes e promotores de muitas aprendizagens, uma vez que a criança vivencia diferentes experiências. Em relação aos conteúdos e às situações de aprendizagem propostas, constatei que a professora baseia-se nos pressupostos da BNCC e busca conhecer as crianças através de sua escuta atenta e sensível. Dessa maneira, ela planeja situações que realmente interessam as crianças e que são apropriadas à faixa etária com que atua.

3.2 “O movimento é isso, é você construir com eles e não levar pronto” - os recursos, o tempo, os interesses e as necessidades das crianças.

Desde nova inventando.

Para iniciar a escrita desta seção, que tratará sobre os recursos que a docente investigada utiliza em suas aulas, como também a forma como organiza o tempo e a maneira como acolhe os interesses e as necessidades das crianças, trouxe a seguinte fala da professora: “**O movimento é isso, é você construir com eles e não levar pronto**”. Essa fala ilustra o entendimento da professora em relação à maneira com que são realizadas as situações de aprendizagem com as crianças e à forma como entende que tais situações devam ser propostas.

As construções *construir com eles e não levar pronto* são cheias de significados, pois através delas é possível imaginar a prática docente da professora junto às crianças. Com essas frases, podemos perceber que a professora entende a importância de as crianças fazerem do jeito delas, que sejam autoras, criadoras, escritoras da sua própria história, da mesma forma como a professora fora na sua infância. Ela ponderou que, desde nova, inventava muitas coisas e utilizava diversos recursos com os quais criava brinquedos, sendo assim autora das suas próprias aprendizagens.

Diante disso, fico a refletir sobre quantas e quais são as possibilidades de movimento de uma criança que, desde pequena, é autora das suas construções, criando brinquedos com diferentes recursos e brincando com aquilo que constrói. O que isso pode ensinar e desenvolver na criança? De que forma os recursos pedagógicos utilizados por professores, durante a infância, contribuem no processo de aprendizagem das crianças? A partir dessas interrogações, passo a dissertar acerca dos recursos pedagógicos utilizados pela professora em sua prática docente, por acreditar que eles são essenciais dentro de um planejamento voltado à criança.

Acerca desse ponto, a professora explicou que, além de utilizar materiais de Educação Física, como cones, tatames, cordas, para demarcar os espaços, também constrói muitos materiais e essa construção ocorre com as crianças. Segundo ela:

Sempre faço muitas coisas com eles, na última aula que eu postei eu pedi que eles confeccionassem um chocalho, que além do movimento traz a música. Eu também faço muitas coisas com eles de construção de casinha, eu não costumo levar coisas prontas pra eles. Eu costumo construir com eles. O movimento é isso, é você construir com eles e não levar pronto (Entrevista 02).

Acredito que o fato de a professora utilizar variados recursos pedagógicos e permitir a participação das crianças na construção dos brinquedos, como uma casinha, por exemplo, possibilita o movimento físico das crianças, como também o movimento das ideias e pensamentos. Isso porque elas precisam escolher os materiais que utilizarão, além de decidir e resolver em conjunto como farão aquela casinha, por exemplo. Assim, construir um brinquedo com as crianças desenvolve o poder de decisão, a autonomia e as relações sociais, tendo em vista a necessidade da socialização e do respeito às opiniões dos outros.

A fala da professora ratifica a perspectiva de Fujisawa (2000), segundo o qual há três pontos importantes a se considerar ao se utilizar os recursos pedagógicos: a situação de interação, a característica da criança como ser ativo, e a prevenção de acontecimentos que possam ocorrer sem que sejam planejados. Esses aspectos são visíveis na prática docente, pois, ao possibilitar que as crianças participem das construções, começando por escolher quais os recursos que serão utilizados, promove-se a interação entre elas e entre os adultos, potencializando, assim, a postura ativa da criança, que decide, que escolhe, e que tem sua vez e voz.

Sob esse viés, Cruz (2008, p. 79) esclarece que:

dar voz às crianças é, ao mesmo tempo, uma expressão da opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação e também uma estratégia de aprimoramento da prática docente, de melhoria da qualidade dos contextos educativos.

A referida citação me fez recordar de uma prática pedagógica organizada por mim há alguns anos, quando as crianças decidiram fazer a casinha da história “João e Maria”. Lembro bem que as crianças escolheram usar uma caixa de papelão bem grande e, após algumas problematizações, decidiram que a casinha seria decorada com embalagens de doces e guloseimas. Então, lançamos a campanha para os pais e para toda a escola. Foram semanas arrecadando embalagens com todas as famílias da turma para que pudéssemos cobrir toda a casinha. A construção da casinha contou com a participação das crianças desde o planejamento estrutural, até

a decoração. Assim, elas exerceram o papel de “engenheiros”, “arquitetos”, pois decidiram onde e como seria a porta, a janela, o telhado e a chaminé. Depois de pronta, cada criança escolheu uma embalagem e colou-a em algum local da casinha. Dessa forma, cada um participou, interagiu e ressignificou aqueles recursos.

Retornando ao exemplo trazido pela professora, o fato de ela considerar a criança, seus interesses e suas ideias, enquanto cria os recursos junto com elas, revela seu entendimento de criança com um ser potente. Nesse sentido, Gonçalves (2014) esclarece que, para o recurso pedagógico assumir um caráter educativo, é importante que o adulto faça mediações. A autora pondera que:

na Educação Infantil, o professor representa a figura do adulto, que tem função de auxiliar na estruturação das brincadeiras na vida das crianças. Assim, ele organiza e oferece uma base estrutural com a oferta de recursos pedagógicos selecionados para que a atividade lúdica aconteça (GONÇALVES, 2014, p. 397).

Acredito que essa mediação torna-se essencial para que o recurso pedagógico contribua para o alcance do objetivo. Do contrário, sem mediações significativas por parte do professor, o recurso selecionado pode se tornar algo vazio e sem sentido às crianças, que apenas participarão porque assim o professor planejou e não porque aquele momento lhes proporcionou prazer e sentido. A criança precisa saber o porquê de estar utilizando aqueles recursos e para que serão usados. Na construção da casinha do “João e Maria”, por exemplo, elas mesmas escolheram utilizar as embalagens dos doces e sabiam para que aquilo seria usado, o que instigou nelas o comprometimento em arrecadar os materiais.

Seguindo na linha de obras literárias, a professora referiu que planeja contações de histórias com muita frequência. Ela esclareceu que esses momentos vão além de uma simples hora do conto, pois sempre busca fazer algo a partir da história, como uma culinária, por exemplo. Quando conta uma história, a professora utiliza-se de recursos pedagógicos, como fantoches de EVA, objetos recicláveis, luvas, aventais, além de outros materiais, os quais, sempre que possíveis, são confeccionados com a criança. Posteriormente, a professora permite a exploração e o manuseio de tais materiais, pois são construídos para eles e, dessa forma, elas precisam tocar, mexer, manejar, virar ao avesso. Tal situação foi explicada no seguinte trecho:

na história dos Três Porquinhos, elas adoram fazer as casinhas deles, aí a gente faz uma casinha de palha, de madeira e uma de tijolos. Aí eu faço com que eles recontem as histórias. Eles precisam participar pra eles armazenarem essas experiências e fazer sentido, às vezes, eu faço cabaninha e vamos debaixo (Entrevista 02).

Essa fala legitima que a docente se utiliza de diferentes objetos e os transforma em recursos pedagógicos. Assim, garrafinhas de iogurte viram chocalhos, garrafinhas de água e tinta transformam-se no “pote da calma”, garrafas pets transformam-se em bilboquês ou em vai e vem, rolinhos de papel higiênico viram lunetas. Criam-se, então, brinquedos a partir de materiais que não teriam mais serventia e que iriam para o lixo. Acerca disso, a professora registrou:

Hoje em dia é difícil a criança criar brincadeiras, criar brinquedos, tem muito brinquedo disponível nas lojas de departamento, e muitos pais não têm tempo de parar para confeccionar um brinquedo com seu filho, ou simplesmente parar e mostrar às crianças os brinquedos que eram a alegria das crianças de uma época que muitos não tinham brinquedos.

(Notas do diário reflexivo 07, 22 de julho de 2020).

Nesse sentido, utilizam-se recursos variados para confeccionar brinquedos com as crianças e para as crianças. Por exemplo, ao invés de brincar com uma casinha ou barraca pronta, comprada em uma loja, constroem-se casinhas ou barracas. Na visão da professora, é importante incentivar as crianças a reutilizarem objetos e o transformarem em brinquedos, conforme evidenciado no seguinte excerto do diário reflexivo:

Acredito que, por meio dessas ações, as crianças percebem seu papel como agentes e transformadores do meio e reconhecem os efeitos das suas atitudes no mundo em que vivem! São pequenos ainda, mas Educação Infantil é assim, plantamos a sementinha, e um dia colheremos os frutos!

(Notas do diário reflexivo 06, 15 de julho de 2020).

Frente a isso, a professora se aproxima da metodologia da Bricolagem, defendida por Loddi e Martins (2009). O *bricoleur* “é aquele que inventa maneiras de operar com os recursos de que dispõe, no mais das vezes materiais heteróclitos (que se deviam dos princípios ou finalidades originais) achados, recolhidos e guardados para uma possível utilização futura” (LODDI; MARTINS, 2009, p. 02). Creio que essa forma de trabalhar desenvolve na criança a capacidade de criação, estimulando, assim, desde pequena, a sua criatividade, uma vez que passa a enxergar infinitas possibilidades com objetos que não servem mais para a funcionalidade original.

Dentro dessa abordagem, é preciso considerar ainda que, para a professora, o tempo de duração de cada situação vai depender do envolvimento das crianças. Esse entendimento foi retratado no seguinte trecho da entrevista:

Não planejo as situações com tempo com início, meio e fim. Eu planejo de acordo com a intencionalidade. pra mim não importa se a proposta durou 15 minutos ou 2 horas. O que importa é se deu certo meu objetivo, se alcancei os interesses do grupo ou parte deles. Às vezes na roda de música, as crianças ficam em torno de 1 hora cantando, outras vezes nem querem participar. Eu penso que se deve respeitar as vontades e a individualidade das crianças (Entrevista 05).

De acordo com a professora, o tempo de duração de alguma situação de aprendizagem não é o que mais importa na Educação Infantil, mas sim o que interessa é se aquela situação alcançou os interesses e as necessidades das crianças. Esse entendimento da professora vai ao encontro das ideias de Lino (1996), que explica que é importante que as crianças tenham oportunidade e tempo para observar, investigar, levantar hipóteses, descobrir e tirar suas conclusões. Assim como a professora e o autor, acredito que, na Educação Infantil, o tempo de cada situação é irrelevante, pois o que realmente interessa é a vivência daquele momento e o prazer que aquela situação proporcionou, não importando se durou dez minutos ou meia hora.

Entretanto, o tempo também é um elemento que incomoda a professora investigada na rotina da Educação Infantil. Por exemplo, no almoço, nem sempre se respeitam as individualidades de cada criança, no que se refere ao tempo e aos interesses de cada uma diante das refeições. É o que se evidencia nesse excerto:

Se tem uma coisa que me irrita é essa questão que a criança recebe o prato pronto. Isso também é o movimento. Eles precisam se servir, eles têm que ir lá buscar o que eles querem, eles precisam saber escolher, eles têm o direito de escolher e de ficar o tempo que precisam para almoçar (Entrevista 02).

É importante observar que a professora investigada relaciona a questão do tempo com o movimento. Para ela, a criança precisa poder se dirigir à mesa de refeições, escolher os alimentos, servir-se e levar o tempo que quiser para almoçar.

Com base no referido, percebe-se que, no seu planejamento, o tempo é organizado, porém não regulado, visto que há o respeito ao ritmo e às individualidades de cada criança. Portanto, não é o tempo que vai determinar a duração da situação proposta, mas sim o envolvimento, a interação, o interesse das crianças com o que está sendo proporcionado.

A professora explica que, por meio do movimento das crianças e da forma como agem durante uma brincadeira ou numa contação de histórias, ela percebe seus medos, seus interesses e suas necessidades individuais. Tal postura revela o olhar atento dessa docente às crianças e que ela considera suas singularidades. Essa perspectiva de trabalho está harmoniza-se com as ideias de Montandon (2001, p. 52), segundo o qual “não podemos esquecer que as crianças são cidadãos, pessoas detentoras de direitos que produzem cultura e são nela produzidas e não mais ‘placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura do jeito que querem’”. Em outras palavras, faz-se necessário uma escuta sensível das crianças por serem seres que possuem seus próprios direitos, suas próprias necessidades e seus próprios interesses.

Diante do exposto nesta seção, torna-se evidente que a professora nem sempre se vale de recursos na sua ação docente. Porém, quando os utiliza, escolha objetos simples, inusitados e que são comuns do dia a dia das crianças. Não é necessário fazer uso de recursos complexos, pois uma simples pedrinha pode se transformar num carrinho, ou uma folha pode vir a ser um barquinho, uma cama ou um avião. Nesse sentido, é importante que se ofereça uma variedade de recursos para que a imaginação das crianças possa fluir.

Por fim, levando-se em consideração os aspectos mencionados nesse capítulo, que teve como objetivo conhecer a forma como a professora planeja suas aulas em relação aos espaços, aos conteúdos e às situações de aprendizagem, evidenciou-se que a professora busca constantemente ressignificar os espaços do

CMEI, reinventando-os, para que as crianças tenham acesso a diferentes experiências de acordo com a sua faixa etária. Foi possível perceber, também, que a professora desenvolve uma escuta sensível, pois permanece sempre atenta às crianças, buscando entender seus interesses e, a partir deles, proporcionar situações de aprendizagem. Além disso, a duração do tempo da atividade é deixada por conta do envolvimento e da interação das crianças com aquilo que está sendo proposto.

Assim, a criança que, desde nova, inventava seus brinquedos, hoje se tornou uma professora que continua a inventar com os diferentes recursos pedagógicos, podendo estes ser os mais simples e imprevistos. Com essa postura, a professora contribui, hoje, para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia das crianças com as quais ela trabalha.

Desse modo, percebo que o ensino do movimento perpassa por toda a prática pedagógica da professora, o qual é potencializado pela maneira de criar tanto da professora como das crianças. A cada nova experiência possibilitada pela docente às crianças, novos significados elas atribuem e, por conseguinte, novos aprendizados. Assim, o ensino do movimento vai tornando-se muito mais significativo.

4 “VEJO O MOVIMENTO EM TUDO”: CONCEPÇÕES E PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA RELACIONADA AO MOVIMENTO

Este capítulo versa sobre a prática pedagógica da professora relacionada ao movimento. No entanto, no decorrer desta pesquisa, percebi a necessidade de, antes, conhecer as suas concepções em relação ao movimento, as quais, na minha visão, estão intrínsecas na sua prática pedagógica. Nesse sentido, busquei primeiramente apresentar as concepções da professora sobre o movimento e, posteriormente, a abordarei sobre a prática pedagógica desenvolvida por ela.

4.1 “O corpo experimenta quando está em movimento”: concepções da professora em relação ao movimento

*[...] brincávamos na rua de taco,
de pé no chão,
correndo um atrás do outro
e o suor escorrendo.*

Esta seção tratará sobre as concepções que a professora investigada possui em relação ao movimento. O título desta seção origina-se das falas trazidas pela professora durante a produção de dados. A partir dele, fico a pensar sobre o que o movimento pode proporcionar? Sentimentos? Habilidades? Destrezas? Prazer? Creio que movimentar-se significa vivenciar diversas experiências, uma vez que, quando o corpo está em movimento, experimenta situações que possibilitarão inúmeros aprendizados e que só são adquiridos através da experiência do movimento.

A epígrafe deste texto – “[...] brincávamos na rua de taco, de pé no chão, correndo um atrás do outro, e o suor escorrendo” – convida a imaginar crianças brincando na rua, suadas, correndo “loucamente” uma atrás da outra, descalças, vento no rosto. Essas crianças estariam se permitindo viver esse momento como algo vital nas suas vidas. Nesse sentido, me pergunto: Quais experiências e aprendizados a referida situação pode proporcionar a esses corpos que se movimentam?

Neste estudo, optei pelo conceito construído por Kunz (1991), que apresenta uma abordagem filosófica do movimento humano, a qual é conhecida por “Se-movimentar”. Essa perspectiva compreende o movimento como algo essencial, sendo inimaginável pensar uma vida sem ele, visto que constitui um meio e uma pré-condição para que as experiências ocorram.

O movimento faz parte da vida das pessoas desde o nascimento, pois está presente nas primeiras manifestações do ser humano no mundo. Ele integra as manifestações fisiológicas, como a respiração e a amamentação, e as manifestações de desconforto (choro) ou satisfação (risos), entre outras. Surdi e Kunz (2010) explicam que os primeiros momentos de experiência humana ocorrem através do corpo e de suas manifestações e, dessa forma, “o sujeito é um ser que vive e sente primeiramente, para depois ser um ser que conhece” (SURDI; KUNZ, 2010, p. 273).

As ideias da professora investigada vão ao encontro dos autores citados acima, como podemos ver no seguinte excerto:

Com o corpo, as crianças desde cedo exploram o mundo, o espaço, e os objetos em seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimento sobre si e também sobre o outro.

(Notas do diário reflexivo 02, 17 de junho de 2020).

Trebels (2003) corrobora essa visão, dizendo que a forma de ação original do ser humano é o movimentar-se, e que pela ação ele se constrói como sujeito e se comunica no mundo. Assim, o movimento do corpo é uma das linguagens que a criança pequena emprega nas suas relações com o meio (BARBOSA, 2009).

A criança, mesmo sendo bem pequena, conhece o mundo através do seu corpo em movimento. Nos primeiros meses de vida de um bebê, o movimento já se faz presente quando ele move os olhos ou a cabeça, quando aponta para algo que deseja, nos movimentos de “tchau”, ao realizar as primeiras tentativas para se locomover ou para falar. São esses movimentos, realizados quando a criança ainda é muito pequena, que possibilitam a ela relacionar-se com o meio e conhecer-se a cada dia mais.

Para a professora pesquisada, o movimento está presente em tudo na Educação Infantil.

Tudo o que eles fazem é o movimento, quando eles falam é o movimento, quando eles correm, quando eles perguntam. Na idade dos 2 e 3 anos tudo é movimento, porque estão em movimento constantemente, até quando você vai colocar um desenho pra eles, você pode até colocar um desenho mas esse desenho tem um movimento. Eles não vão ficar ali parados assistindo [...] eles vão querer imitar [...] sempre tem o movimento. Numa roda cantada, numa contação de histórias, tudo eles imitam. Na contação de histórias, por exemplo, eles estão ouvindo a história e já estão mexendo a perninha, já estão querendo imitar com a mão. Você está contando a história do porquinho e eles já estão imitando o porquinho. Então tudo é movimento dentro da Educação Infantil, principalmente nessa idade, eles são curiosos, estão sempre querendo procurar saber e mexendo em alguma coisa (Entrevista 01).

A fala da professora corrobora o campo teórico apresentado. O movimento faz parte do cotidiano da Educação Infantil, uma vez que está presente em tudo o que acontece no dia a dia, como pode ser visto nos exemplos trazidos pela professora no relato acima. No entanto, muitas vezes, não nos damos conta disso. Quando a criança se alimenta sozinha, por exemplo, quantas vezes paramos para observar a forma como ela segura a colher? E o movimento que faz com o braço para alcançara boca? Quando é a hora do soninho? Como ela acomoda? Quais são seus rituais e necessidades para adormecer? Quando nos dirigimos ao pátio, ou ao refeitório, como ela se desloca? Saltitando? Cantando? Pulando? Correndo? Em todas essas situações, o movimento está intrínseco.

O corpo da criança é o seu primeiro brinquedo, pois lhe possibilita experiências sensoriais. É através de diversas linguagens, sentimentos, expressões, gestos, movimentos que a criança dá sentido à sua infância (SAYÃO, 2008). Sob essa mesma perspectiva, Basei (2008) diz que o corpo possui um papel fundamental na infância, pois é através dele que a criança se expressa no mundo. Dessa maneira,

o corpo não pode ser considerado apenas como uma forma mecânica de movimento, incapaz de produzir novos saberes. O corpo ganha centralidade na Educação Infantil, por ser o participante privilegiado das práticas pedagógicas (BRASIL, 2018).

Em um dos seus escritos no diário reflexivo, a professora segue o mesmo entendimento, dizendo:

Ao andar, correr, pular, saltar, arremessar, as crianças realizam movimentos com os braços, pernas, mãos, e essas são formas de aprender sobre o próprio corpo, conhecendo e experimentando suas habilidades e limites. Essas ações favorecem o desenvolvimento do equilíbrio, e da coordenação em diferentes sentidos. Ao escorregar, a criança lida com o desafio e a tomada de decisões (Como descer? Qual perna vai primeiro? Onde devo segurar?) ações estas fundamentais para o seu desenvolvimento.

(Notas do diário reflexivo 01, 10 de junho de 2020).

Em outro excerto do diário reflexivo, a professora novamente apresenta apontamentos relacionados ao movimento:

Quanto mais a criança se movimenta, mais aciona grandes músculos, principalmente pernas e braços, resultando o desenvolvimento de habilidades como organização espacial e equilíbrio, importante e decisiva para outras competências motoras futuras.

(Notas do diário reflexivo 02, 17 de junho de 2020).

Nesses excertos, a professora refere-se às ações que a criança executa sem o direcionamento da professora. São movimentos que ocorrem no parque da escola, no corredor, no pátio, enquanto estão livres. Nesses momentos, elas correm de um brinquedo para o outro, pulam por alguma ponte imaginária, saltam de muretas, imitam bichos, entre tantas ações. Desse modo, exploram o espaço de diversas

formas, se expressando, se movimentando e aprendendo sobre seu corpo.

O “Se-movimentar” é entendido por Kunz (1991) como o diálogo do homem com o meio. Conforme o autor, essa relação envolve o sujeito na sua intencionalidade, sendo através dela que os significados são constituídos. Kunz e Trebels (2006), por sua vez, complementam essa teoria, explicando que podemos entender o “Se-movimentar” por meio das vivências, das emoções e da sensibilidade das ações que são experimentadas. Não é o movimento o objeto de análise, mas sim aquele que se movimenta na relação sujeito-mundo. Um exemplo dessa abordagem são as situações vivenciadas no momento da pracinha. Quantas ações são experimentadas nesse momento? Quantas emoções e aprendizados são gerados nesse espaço? Assim, compreende-se o “Se-movimentar” como a vivência da criança, em que o espaço e o tempo não são os físicos, mas os vitais, e em que as vivências subjetivas e a expressão prazerosa são as que importam (COSTA *et al.*, 2015).

É possível afirmar, baseando-se nos autores citados anteriormente, que o ser humano dialoga com o mundo quando se movimenta. Nesse sentido, Trebels (2003) nos diz que o “Se-movimentar” pode ser entendido como a ação relacional do ser humano com o meio em que vai se constituindo como sujeito. Logo, “o movimento humano pode ser compreendido como uma linguagem, ou seja, como capacidade expressiva” (SANTIN, 1987, p. 34).

Seguindo o mesmo entendimento dos autores, a professora esclarece que o movimento é muito mais que o pular de um lado para o outro, uma vez que, para ela, envolve o corpo todo, a percepção tátil, a imaginação, o olhar, o toque, o sentir, o mexer. Para a professora, tudo isso é o movimento, como podemos ver no excerto de uma das entrevistas em que ela relaciona o conceito com a sua prática docente.

Vejo o movimento em tudo. Quando eu vou fazer um planejamento voltado à coordenação motora, tem o movimento ali, porque como que tu vai trabalhar a coordenação motora? Com uma brincadeira! E a brincadeira é como? Com o movimento! Tu vai contar uma história, eles vão estar se movimentando, vão imitar, recontar, depois você faz uma brincadeira sobre a história e eles vão envolver o movimento pra que possam desenvolver essa atividade, então nas minhas atividades eu sempre coloco o movimento, independente se ele aparece ali como um movimento ou não, mas ele está ali (Entrevista 01).

Em outras palavras, a professora mencionou que, mesmo não sendo feita referência ao movimento em seu planejamento, ou mesmo que não apareça

nenhuma situação nítida em que essa abordagem seja concretizada, percebe-se que o movimento está implícito em sua prática pedagógica, através das múltiplas situações de aprendizagem proporcionadas por ela.

Para a professora, o movimento na Educação Infantil *estimula* a percepção, a coordenação motora grossa e fina, bem como contribui para a cooperação entre as crianças. A professora exemplifica falando que quando ela conta uma história, ou canta uma música, ou quando proporciona uma situação com a utilização de tintas, possibilita o movimento do corpo, a empatia, a coordenação motora, a percepção das cores, o pensar, o raciocínio, o trabalho visual. Tudo isso faz parte do movimento.

Para Garanhani e Naldony (2008), é fundamental que o corpo esteja em movimento para que a aprendizagem ocorra. Assim, a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, construindo seu pensamento, primeiramente, sob a forma de ação. Essa visão é condizente com o seguinte exemplo trazido pela professora:

quando tu faz uma brincadeira os estímulos do movimento ajudam eles a pensar para desenvolver as atividades, por exemplo, você está fazendo uma brincadeira, eles precisam pensar o que vão fazer primeiro, na brincadeira de pular corda, eles vão ter que pensar qual pé vai primeiro, então isso é movimento (Entrevista 02).

Nesse sentido, a criança precisa se movimentar para atribuir significado àquilo que conhece. Isso acontece quando ela utiliza o seu corpo para compreender, se expressar, se comunicar e, conseqüentemente, aprender. Segundo Garanhany e Naldony (2008, p. 67), “este fato, nos faz (re)pensar uma concepção de Educação Infantil que valorize a movimentação da criança, não somente como necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional”.

Na prática pedagógica da professora, é possível perceber o ensino do movimento sendo desenvolvido através dos diferentes estímulos, como na pintura, na cantiga, na história. Por meio dessas ações, a criança testa e experimenta com o seu corpo, aprendendo com aquilo que vivencia.

De acordo com Costa *et al.* (2015), a criança não é mera reprodutora dos movimentos que os adultos criam, mas sim, é autora e constituidora de sentidos do seu *Se-movimentar*. Nesse sentido, sempre há intencionalidade criativa nas ações

das crianças, mas não se exige que, necessariamente, seja criado algo novo. O importante é que a criança possa constituir sentidos naquilo que faz e, dessa forma, recriar suas brincadeiras. A professora investigada exemplifica essa abordagem, mencionando que, ao pular corda, a criança cria formas diferentes de pular, ora por cima, ora por baixo, ora com os dois pés, ora se equilibrando sobre a corda, ora dando exemplo para seus pares, ora imitando. Sendo assim, é autora do seu próprio movimento, uma vez que, por mais que ela imite um movimento, ela vai fazer do jeito dela.

Costa *et al.* (2015, p. 18) ainda esclarecem:

A criança precisa se encontrar na brincadeira, com outras crianças ou mesmo sozinha, como uma participante ativa, com força e prazer de decidir, de mudar, enfim, de inventar e criar. O Brincar, em suma, é para ela um “Se-movimentar criativo”. É perceptível que a criança com saúde tem sempre um enorme prazer em “Se-movimentar”. A base deste seu “Se-movimentar” está na necessidade de brincar. Mesmo “correndo à toa” ela está brincando, experimentando-se como ser humano livre e criativo, que se manifesta pela liberdade, decidindo suas realizações e possibilitando a construção de sentidos e significados naquilo que realiza.

Seguindo esta linha de pensamento, a professora pondera que as crianças brincam o tempo todo porque o brincar é uma linguagem natural das crianças. Ela ainda explica que, na Educação Infantil, o brincar é fundamental para que elas se desenvolvam, pois é brincando que as crianças conquistam a autonomia, ampliam a imaginação, a criatividade, o raciocínio, aprendem regras, desenvolvem a iniciativa, aprendem a agir, a esperar, a questionar. Portanto o brincar contribui de forma significativa no processo de aprendizagem, tendo em vista que as brincadeiras favorecem a autoestima da criança, contribuindo para a formação da sua identidade.

A fala da professora vai ao encontro das ideias de Oliveira (2000). A autora esclarece que o brincar é muito mais que recrear, caracterizando-se como uma das formas mais complexas de comunicação da criança consigo mesma e com o mundo. É através do brincar que a criança desenvolve capacidades importantes, como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, a afetividade, a motricidade, a inteligência, a sociabilidade e a criatividade (OLIVEIRA, 2000). Nessa mesma linha, Cardoso (2008, p. 59) explica que “o brincar é a principal atividade da infância, porque é a forma de viver da criança”. A autora entende que o brincar é uma atividade muito potente e de interação, pois a criança, a partir da brincadeira, descobre, cria e pensa, adquirindo experiências.

Nesse sentido, ao observarmos crianças brincando, percebemos o prazer e a liberdade de experimentar. O brincar envolve o corpo em movimento, a linguagem, a emoção, a interação, a socialização e as relações. Brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois é brincando que a criança produz novos significados e atribui diferentes sentidos aos objetos que utiliza, o que expressa a sua característica ativa e protagonista. Dentro desse panorama, a professora pesquisada alerta que, na Educação Infantil, deve ser valorizado o mundo da fantasia, da imaginação, da brincadeira, no qual muito se aprende. Dessa forma, para ela, o aspecto lúdico deve estar presente nas situações de aprendizagem.

Através do movimento as crianças experimentam suas habilidades e limites. Atividades que envolvem movimento favorecem o equilíbrio, a coordenação, não se esquecendo da ludicidade.

(Notas do diário reflexivo 04, 01 de julho de 2020)

Para a professora, quando as crianças participam de atividades lúdicas, se apropriam de novos conhecimentos e desenvolvem habilidades de forma natural e agradável. Isso gera forte interesse pelo aprender, pois envolve o sentimento de prazer. A docente refere-se às atividades lúdicas como práticas ao ar livre, brincadeira, jogo, música, dança, bem como às ações de construir algo diferente, criar brincadeiras com meios naturais, produzir tintas com elementos da natureza, construir brinquedos com materiais recicláveis, passear, dramatizar. Em tais situações, a professora diz perceber muito o movimento pois há o estímulo à parte motora, à criatividade e à cooperação.

Esta colocação da professora me levou a algumas indagações a respeito da ludicidade. Inicialmente, o que seria a ludicidade? Ao se falar sobre ludicidade, logo lembramos as brincadeiras e os jogos que proporcionam o divertimento e o prazer, mas será que, para as crianças, as brincadeiras sempre são lúdicas? Proporcionar ludicidade é sinônimo de que a criança está numa atividade lúdica? As situações lúdicas sempre possibilitam divertimento e prazer para todas as crianças?

A fim de compreender melhor o conceito de ludicidade, busquei embasamento em Luckesi (2000). O autor apresenta a ludicidade como uma experiência interna do sujeito. Envolve situações únicas, que proporcionam uma

vivência plena, em que a criança se envolve por inteiro, integrando sentimento, pensamento e ação (LUCKESI, 2000). Nessa perspectiva, uma brincadeira pode ser lúdica para uma criança e não ser para outra, uma vez que é a própria pessoa que define se a brincadeira é lúdica ou não.

A ludicidade não é encontrada naquelas situações padronizadas, prontas e acabadas, porque não são nessas vivências que se observa a marca de cada criança e a sua criatividade. Em situações estereotipadas, a criança apenas repete o movimento, o qual acaba por não proporcionar nenhum sentido para ela.

Almeida (2006) contribui dizendo que o que importa na ludicidade é o momento vivido e como as atividades são orientadas e experienciadas. Assim, para o autor, inúmeras situações podem constituir-se como atividades lúdicas, desde que permitam um estado de inteireza daquele que a está vivenciando. Entre essas situações, podemos citar uma dinâmica, uma brincadeira, um jogo, um trabalho de recorte e colagem, uma dramatização, um momento relaxamento, uma brincadeira de roda, um movimento expressivo, entre outras inúmeras possibilidades.

Em consonância, Bacelar (2009, p. 28) afirma que “a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira”. A autora também assegura que a participação em uma atividade (brincadeira, jogo, desenho, canto) não significa que a criança esteja numa vivência lúdica, plena, de inteireza e de integração do sentir, do pensar e do agir, pois trata-se de uma experiência própria de cada um e a maneira como cada um sente, experimenta e vivencia internamente é subjetiva e varia de pessoa para pessoa.

Por meio desta explanação sobre o movimento na infância baseada no campo teórico e nos excertos extraídos das entrevistas e dos registros do diário reflexivo da professora, é possível perceber a importância que a professora atribui ao ensino do movimento na Educação Infantil. O corpo em movimento se faz presente no dia a dia das instituições infantis, permeando a prática pedagógica, através da qual se possibilita às crianças uma diversidade de experiências pelas quais elas podem criar, inventar e descobrir movimentos novos.

4.2 Os “*porquês*” nos desafiam: As práticas pedagógicas da professora relacionadas ao movimento

[...] como foi bom!

Neste subcapítulo, pretendo refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida pela professora investigada, no que diz respeito ao movimento. Para iniciar a discussão, busquei em Sacristán (1999) o conceito de prática pedagógica. O autor explica que prática pedagógica pode ser entendida como todas as atividades realizadas pelo professor no processo educativo. Horn (2017) complementa, explicando que, na Educação Infantil, todas as ações que os professores realizam podem ser consideradas como prática pedagógica. Como exemplo, a autora diz que, numa turma de Berçário, a troca de fraldas, as refeições, as situações dirigidas, entre outras ações constituem-se práticas pedagógicas.

A partir dos entendimentos apresentados na seção anterior, definiu-se o movimento como um diálogo com o meio, e constatou-se que a comunicação ocorre por meio do corpo. Assim, parte-se agora para a compreensão dessas perspectivas atreladas à prática pedagógica. Nesse sentido, Basei (2008) explicita que as práticas pedagógicas necessariamente devem favorecer o espaço para criações, expressões e descobertas, através das experiências e das vivências de movimento.

Ressalto que a prática pedagógica envolve as ações de ensino do professor, as quais ocorrem nos diversos momentos do cotidiano escolar, inclusive durante a rotina. Essas ações por vezes são planejadas, mas também podem ser partir do que emerge das crianças.

Fico aqui a pensar o quanto pode ser prazeroso para uma criança quando ela tem a possibilidade e se sente livre para criar, para se expressar e para descobrir com o seu corpo. O quanto essas experiências podem ser ricas. O professor, por meio de sua prática docente, pode e deve viabilizar o acesso a essas experiências, para que, num futuro próximo, a criança possa dizer o seguinte em relação à sua infância: Como foi bom!

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) determinam que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Tomado desse ângulo, para Barbosa (2009, p. 77):

as práticas cotidianas na Educação Infantil incluem momentos de conversa, de histórias, de diferentes modos de brincar e realizar experiências com as linguagens, de higiene das crianças e de organização dos espaços, da elaboração, organização e manutenção dos materiais e dos equipamentos, de alimentação, de horário de descanso, de segurança e de prevenção de acidentes, de prestação de primeiros socorros, de identificação dos mal-estares das crianças. Todas estas ações, e seus detalhes, são práticas pedagógicas no sentido em que as crianças, nesses momentos, estão ludicamente aprendendo e desenvolvendo hábitos, participando de sua cultura e dos modos de viver em comunidade.

É possível perceber, por meio dos relatos da professora, que sua prática pedagógica volta-se a situações que envolvem a imaginação, a criação e a expressão, como o teatro, a arte, a música, a representação e a dramatização. Através dessas ações, ela entende que ocorre a interação entre as crianças e a brincadeira e, conseqüentemente, o movimento. Essa perspectiva é legitimada nos seguintes relatos do diário reflexivo:

No teatro também tem movimento, movimento corporal, onde é usado como forma de comunicação, de expressar os sentimentos. Penso que a expressão corporal, desempenha e amplia todas as possibilidades da linguagem, sendo ela oral ou representativa, onde o corpo manifesta experiências, sensações e sentimentos.

As imagens desta semana me representam, representam o sentido das aulas na Educação Infantil, o teatro, as contações de histórias, as brincadeiras de faz de conta, o encantamento, são a partir destas práticas que acredito que é onde muito se aprende, a partir das histórias, do teatro, a imaginação das crianças vai longe, daí se tira muitos sorrisos, muito aprendizado.

A criança que dança, dramatiza, imita, tem mais facilidade para construir a imagem do próprio corpo, o que é fundamental para o crescimento e a maturidade do indivíduo e a formação de sua consciência social.

(Notas do diário reflexivo 05, 08 de julho de 2020).

Todas essas falas da professora mostram como é possível trabalhar o movimento na Educação Infantil, por meio de diversas situações. Num outro relato, a professora explica o que uma prática pedagógica voltada ao teatro pode proporcionar para a criança nos aspectos relacionados à comunicação corporal e oral, à criatividade, à interação social e à formação da criticidade.

A partir do teatro a criança tem a oportunidade de atuar efetivamente no mundo, opinando, criticando, sugerindo. Também ajuda a criança a desenvolver aspectos como criatividade, coordenação, memorização além de aumentar o vocabulário [...]. O teatro estimula a criança na parte da socialização, onde ela se torna desinibida, decora falas (ou muitas vezes cria suas próprias), estimulando a comunicação, o desenvolvimento da fala, e o estímulo do movimento, deslocando-se no espaço e expressando suas emoções.
(Notas do diário reflexivo 05, 08 de julho de 2020).

Os relatos da professora coadunam com o olhar de Barbosa *et al.* (2016). Os autores entendem que é através das interações com os adultos, com outras crianças e com tudo que faz parte do mundo físico e cultural que as crianças se apropriam de conhecimentos, de habilidades e de valores. Quando as crianças interagem umas com as outras, criam situações a partir dos materiais e dos espaços disponíveis, de memórias, de histórias, de canções, trabalhando a linguagem verbal e corporal, os papéis sociais e as regras de vida social.

Dessas acepções, pode-se entender que, ao incentivar a prática do teatro, a professora trabalha com interação, socialização, criatividade, comunicação, permitindo à criança acesso aos elementos da cultura e, por conseguinte, trabalhando o movimento.

Outra consideração importante a se fazer é que a professora mencionou que escuta muitos professores dizerem que não conseguem trabalhar o teatro com crianças que têm mesma idade das com as quais ela trabalha (2 a 3 anos). Segundo esses docentes, essas crianças são ainda muito pequenas e, portanto, não

conseguem representar, pois não *fazem direito*. Porém, para ela, não existe julgamento. O que importa é inserir a criança no mundo da imaginação, mesmo que ela faça do seu jeito, fale o que quiser, invente, crie e improvise. O seguinte trecho evidencia essa interessante perspectiva:

Decorar uma fala pronta? Não!... Mas eles podem reproduzir algumas falas (do jeito deles) de uma história contada pela professora, assim eles irão imitar, descobrir, dramatizar. Algumas vezes a criança para, e volta a dramatizar, ou desiste, outras vezes recusa-se em participar, é onde ela observa e em sua mente organiza o que está acontecendo, e em outro momento, ela aparece pronta.

(Notas do diário reflexivo 05, 08 de julho de 2020)

Pelos relatos da professora, percebe-se sua paixão pelo mundo da fantasia, da imaginação e de tudo o que o teatro pode proporcionar. Como ela mesma diz, “*dalí se tiram muitos sorrisos!*”. Para ela, sua “*missão*” na Educação Infantil é trazer felicidade para as crianças, sorrisos sem maldades, sorrisos de quem ainda não sabe mentir, fingir, enganar, sorriso inocente, que sorri com vontade, que sorri de verdade!

Em um dos seus registros no diário reflexivo, ela descreveu uma vivência de teatro realizada há alguns anos, que marcou a sua trajetória como professora. Nesse momento de escrita, torna-se pertinente destacá-lo:

Eu e outras duas colegas temos um grupo teatral “Cia da dobradura”, onde já tivemos 3 projetos incentivados pela LIC que é a Lei de Incentivo a Cultura de Balneário Camboriú, projetos estes em que levamos a contação de histórias às crianças em alguns espaços públicos da nossa cidade, praças, centro cultural e nas escolas e núcleos de Educação Infantil, e também no teatro municipal, de forma gratuita. Contar histórias virou uma paixão! Além de saber sobre os benefícios e a importância das histórias na vida das crianças e para os seu desenvolvimento, ver os olhares atentos dos pequenos, os olhos brilhando, me faz acreditar que este é o caminho certo para imaginação voar alto [...] lembrei-me de uma prática que realizei junto com as meninas do teatro em um núcleo de Educação Infantil. A história “Uxa, ora fada ora bruxa”, quando montamos uma sala interativa, metade da sala era fases da “Uxa fada” em tudo era rosa, com livros, chá com biscoitos, uma árvore de algodão doce, bonecas, e outro lado com as fases da “Uxa bruxa”, um espaço com Paranhos, uma sopa inventada “com rabo de rato”, morcegos por toda parte. Um momento único, o qual ficou marcado em minha trajetória e com certeza na memória dos pequenos.

(Notas do diário reflexivo 03, 24 de junho de 2020).

Para a professora, este momento envolveu a visão, a audição, o olfato, o gosto, as emoções. Em uma das entrevistas, ela referiu novamente, com muito encantamento, essa experiência, esclarecendo com mais detalhes o espaço organizado:

[...] A metade da sala era sobre contos de fada sobre seu lado bonzinho, sobre seu lado colorido, tudo bonitinho, arrumadinho e tem o outro lado da gente, porque a gente tem os dois lados, as crianças também tem os dois lados, um lado que “grrrrrrrr”, o lado que às vezes briga com os colegas ao invés de pedir, que é normal da idade. Então também tinha o lado que eram coisas de bruxinha, de morceguinho, uma sopa que a gente fez de verdade no caldeirão, só que claro, tinha batatinha e cenoura, mas a gente falava que era rabo de rato, orelha de sapo, então essas coisas instigam a curiosidade da criança e ela se pergunta: “Será?”, “Que nojo!”, “Fui!” (Entrevista 02)

Os exemplos apresentados por ela sobre a sua prática pedagógica traduzem sua concepção sobre ao movimento. Para ela, a expressão corporal da criança, ainda que pequena, traz muito de movimento, e é através dele que ela expressa suas sensações, seus sentimentos e suas emoções. Nesse sentido, sua prática pedagógica é norteadas por aquilo que emerge das crianças, pelas suas manifestações e ações.

As crianças não param, são cheias de energia, e cheias de porquês, o que nos desafia a fazer sempre algo diferente e trazer sempre coisas novas, cheias de encantamento.

(Notas do diário reflexivo 04, 01 de julho de 2020).

Para a professora, as curiosidades, os porquês, os interesses e as necessidades das crianças desafiam o professor a buscar por novidades que levem ao encantamento. Concordo com essas colocações, porém elas me aguçaram novas inquietações: Será mesmo que precisamos sempre encantar as crianças? Será que as propostas novas e diferentes trazidas pelo professor sempre proporcionam o encantamento a elas? Os porquês das crianças são realmente acolhidos pelos docentes? Será que esses porquês realmente desafiam os professores? De que forma?

O modo como a professora realiza a escuta daquilo que emerge das crianças permite que ela perceba os verdadeiros interesses e necessidades. É a partir de tais manifestações que a docente direciona suas aulas, o que realça sua postura de escuta das crianças na sua prática pedagógica. Silva (2011, p. 25) diz que a escuta do professor é muito mais que a audição, é o ver, o sentir, o perceber e o refletir. Desse modo, a escuta é vista “como um processo permanente que alimenta a reflexão, o acolhimento e a abertura ao outro, condição indispensável ao diálogo e à troca, a buscar um trabalho fundamentado nos interesses e nas necessidades das crianças” (SILVA, 2011, p. 25).

Importa salientar, ainda, que a escuta dessa profissional vai além da audição, pois ela enxerga muitas possibilidades com aquilo que vê, sente, percebe e reflete. Nesse viés, Schneider (2015, p. 71) aponta aspectos pertinentes:

Esta abertura ao outro, com os cinco sentidos receptivos às singularidades que o outro possui, abre a possibilidade da troca para que o processo de ensino e de aprendizagem em que se encontram crianças e professores da Educação Infantil sejam complementares e estejam afinados na reciprocidade.

A professora gosta de encantar as crianças, de ver o olhinho brilhando, o olhar de curiosidade, a risada gostosa. Essas experiências só são proporcionadas quando os porquês das crianças são escutados e acolhidos por ela, ou seja, quando ela mostra-se aberta ao outro. Para ela *“nada é mais perfeito e cheio de esperança do que o sorriso de uma criança”*.

Conforme já mencionado, a professora explicou que o movimento nem sempre aparece como o objetivo central nas suas propostas. No entanto, ele sempre está, de alguma forma, permeando a sua docência.

Quando eu vou planejar uma atividade de musicalização, às vezes eu não coloco lá o movimento, eu coloco o estímulo da musicalização, pra gente estimular a linguagem oral, a imaginação. Às vezes a gente não coloca ali como objetivo o movimento, mas ele tá ali, no meio de toda a prática pedagógica ele está inserido (Entrevista 01).

Elucidando um pouco melhor essa abordagem, convém exemplificar a essa onipresença do movimento em sua prática pedagógica. Quando a professora conta uma história, ela não apenas a lê, mas as crianças participam daquele momento, realizando os movimentos que aquela história sugere. O excerto a seguir esboça essa prática:

*“Era uma vez um dia de chuva”
Aí você vai perguntar: “Como que é a chuva?”
Então você vai sugerir: “Abre o guarda-chuva”.
Eles vão fazer o movimento, vão abrir o guarda-chuva, vão fingir que está chovendo.
“Esconde da chuva” – Eles vão se esconder.
“Agora já acabou a chuva e apareceu um sol lindo, como que é o sol? que cor que ele é?”
Então tudo isso a criança vai interagindo e vai desenvolvendo o movimento (Entrevista 02).*

Nessa mesma linha, segue outro exemplo muito significativo:

*Normalmente quando eu conto histórias eu pergunto alguma coisa, então aparece o movimento através dos questionamentos que eu faço, por exemplo, na história do “João e o pé de feijão”.
“O que o João fez? Ele subiu na árvore. E como ele subiu?”*

Vamos imitar ele subindo!

“Ele plantou um feijãozinho, então vamos plantar um feijão também”. Isso é movimento!

“Ele levou a vaquinha pra vender. Como que faz a vaquinha?”

Então as crianças imitam a vaquinha.

Nisso eles estão participando da história e não é só eu contar e deu, eles estão envolvendo o movimento, nesse sentido (Entrevista 03).

Podemos ver nestas passagens que a docente envolve o movimento dentro das suas propostas cotidianas. Diante disso, busca constantemente a participação de todas as crianças, pois acredita que a interação entre elas é essencial. A professora estimula e convida as crianças sempre com entusiasmo, o que foi possível perceber nos seus encontros on-line, quando se dirigia à criança com muita empolgação e entonação de voz. Porém, ao mesmo tempo, considera a individualidade e os desejos de cada um, por entender que a criança é um ser social que merece respeito.

Se a criança não quer participar, não participa, eu dou um joguinho no outro lado, deixo fazer outra coisa, claro a gente tenta fazer com que todos participem porque se você deixar tem muitos que não vão fazer, então, se uma criança diz “eu não quero”, eu sempre convindo com entusiasmo “mas vai ser tão legal!!!”, “se tu não fazer tu vai perder!!!” Então ele vem, mas se eu deixar e não insistir outros farão o mesmo, é um jogo de cintura, ou então dou uma bola pra ele brincar, daqui a pouco você chama ele “Vem brincar, tá faltando você, a gente está sentindo a tua falta”. Mas eu acho que a gente tem que respeitar o limite de cada um, porque tem dias que a gente não quer também, é a mesma coisa, por que a criança tem que fazer? Eu acho que tem que respeitar o limite deles (Entrevista 01).

De acordo com Oliveira (2010), é necessário, pois, transcender a prática pedagógica centrada no professor e aproximá-la da criança, compreendendo-a do ponto de vista da própria criança, e não do ponto de vista do adulto. Assim, quando a professora respeita a vontade da criança que não quer participar da atividade, ela está compreendendo-a do ponto de vista da criança.

A autora pondera que a prática pedagógica deve ser permeada pela interação, e o professor deve se preocupar em garantir às crianças possibilidades de isso acontecer. Isso porque elas aprendem muito quando interagem com seus pares. Tais aprendizagens são diferentes das que ocorrem no contato com os adultos ou com crianças mais velhas. Nesse sentido, segundo Oliveira 2010, p. 6), “à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis”. Dessa forma, a aproximação da prática pedagógica da professora com o teatro e suas infinitas

possibilidades proporcionam a interação entre as crianças, de modo que uma aprende com a outra.

Ainda em relação à participação das crianças nas situações propostas, sempre que possível, a professora realiza atividades dirigidas com todas as crianças juntas, pois percebe que as elas ficam impacientes quando precisam esperar a sua vez.

Trabalhar com eles a questão de um de cada vez, pra mim não funciona, eu fico mais aflita que eles, terem que ficar esperando a vez do outro [...]. Isso muitas vezes me incomoda, eu vejo o quanto eles ficam agoniados “Já é a minha vez?” “Eu posso ir?” “É eu de novo?”. Então quando eu faço uma atividade ou brincadeira que envolva o movimento, eu tento fazer com que fique num grande grupo para que façam todos no mesmo momento ou metade da turma e a outra metade depois, porque eu me frustro vendo eles não conseguindo esperar (Entrevista 01).

Essa colocação me provocou algumas reflexões: As crianças não precisam aprender a esperar? Qual é o papel do professor diante desse aspecto? Trabalhar o imediatismo? Trabalhar a paciência? Qual o reflexo na vida adulta dessas crianças, se elas não aprenderem a lidar com a ansiedade quando crianças? Que adolescentes e adultos se tornarão? O papel do professor é fazer o que mais convém para as crianças ou aquilo que trará ensinamentos às suas vidas?

Em face do exposto neste subcapítulo, ratifica-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil se fundamentam na interação e na brincadeira, de modo que a participação das crianças nesse processo é de suma importância, pois elas protagonizam o próprio aprendizado e tornam as vivências significativas. Através da sua prática lúdica voltada à fantasia e à imaginação, com a qual a professora acredita desenvolver o movimento, percebe-se que a docente alcança tanto a questão da interação entre as crianças e adultos, quanto a brincadeira. A criança está no centro do processo de ensino e de aprendizagem, e é através dela que a professora percebe os sinais para compor o seu planejamento. Por consequência, suas ações voltadas ao movimento tornam-se, assim, mais significativas aos envolvidos no processo.

Tendo em vista que a professora permite-se desafiar com os “porquês” das crianças e que seu fazer docente é norteador por aquilo que emerge delas, apresento, na próxima seção, as ações da professora investigada relacionadas ao protagonismo

infantil e à participação das crianças na construção das situações propostas voltadas ao movimento.

4.2.1 “*Participar para fazer sentido*”: O protagonismo infantil nas situações de aprendizagem

*Boneca.
Comidinha.
Bolos.
Ajudava!
Vestido,
Brincar,
Lama!
Apresentação.
Inventando!*

Utilizo, como ponta pé inicial deste subitem, alguns registros da professora extraídas do diário reflexivo:

*Não queria perder nenhum momento [...]
Lembro que brincávamos de boneca e de fazer comidinha.
Lembro-me dos meus bolos de aniversário feitos pela minha mãe,
todos enfeitados, lindos, e eu sempre ajudava.
[...] minha comunhão [...] deu uma chuva forte, mas passageira,
tirei meu vestido e fui brincar na lama, [...] eu lá rolando na
grama sem pensar em nada além de me divertir.
Eu e meu primo Paulo, fizemos a apresentação da música da
Sandy e Júnior (Splish Splash) para toda escola, isso mesmo,
fizemos uma apresentação.
(Notas do diário reflexivo 08, 29 de julho de 2020).*

Tais fragmentos me permitem perceber que os traços de uma criança protagonista estavam presentes na infância da professora investigada. Foi uma criança ativa, participativa e potente, que viveu uma infância permeada por momentos únicos e que lhe trouxeram experiências de movimentos marcantes na sua vida. Dançou, cantou, correu, pulou, rolou, se sujou. Sentiu os pingos de chuva

no seu rosto e a grama molhada no seu corpo. Assim, desde pequena ela mesma foi a personagem principal da sua história.

Essa criança protagonista, que construía casinhas e bolos de aniversário junto a sua mãe, tornou-se uma professora que carrega consigo o entendimento de que a criança precisa participar para que determinada experiência seja significativa. O fato de lembrar que fazia o bolo com a sua mãe mostra o quanto aquilo fez sentido para ela, pois esteve junto, participando daquela construção. Não recebeu o bolo pronto e acabado! Certamente aquele bolo de aniversário teve um gostinho especial! Um gostinho de participação, um gostinho de fazer junto! Além disso, os momentos vivenciados na sua festa de comunhão, um tanto diferente da *normalidade* e repletos de movimentos que possibilitaram explorar novas sensações e os distintos espaços, também mostram essa infância protagonista. A ousadia em criar uma apresentação e se aventurar em meio à escola revelam sinais de uma criança curiosa, corajosa, que não perderia nenhum momento. Esses são exemplos que comprovam que a professora, quando criança, necessitava participar para que atribuísse sentido algum sentido ao momento vivenciado.

A professora de hoje guarda em suas memórias experiências como aquele bolo de aniversário, aquela festa na chuva e aquele show. Tais experiências perpassam o seu corpo e os seus sentidos e estão traduzidos nas situações propostas hoje. É perceptível também que seu gosto pelos palcos advém da sua infância! Aquela criança participante se tornou uma professora conhecedora da importância de envolver as crianças em tudo o que faz na prática pedagógica. Para ela, faz-se necessário a participação dos pequenos nas situações propostas, porque é através desta participação que ocorre o movimento.

É importante na Educação Infantil e, principalmente, com os pequenos a confecção de fantoches, dedoches, criar com as crianças o cenário, com caixas de papelão, criar brinquedos de sucata para envolver na história, o importante é deixar a criança participar, não só da hora do espetáculo, mas também na montagem e confecção do cenário, isso fará com a criança saiba o que está acontecendo, faz com que se torne mais real, ela vai se sentir inserida e vai ser mais fácil para ela se socializar.

(Notas do diário reflexivo 05, 08 de julho de 2020).

O relato da professora me instigou a pensar sobre quantos movimentos podem estar envolvidos na confecção de um fantoche? De um cenário? De um brinquedo? Seriam apenas os movimentos físicos?

A fala da docente também vai ao encontro de Malaguzzi (1999), que explica que a sensação de pertencimento é uma das formas de promover a participação e o comprometimento dos envolvidos. Nesse sentido, tomando como exemplo o relato acima, o fato de as crianças participarem da organização do cenário permite a elas o sentimento de pertencimento.

Em outro excerto, a professora fortalece que não tem o costume de levar objetos ou brinquedos prontos e acabados para as crianças, pois prefere construí-los com elas. Sendo assim, percebe-se claramente que a professora prima pela participação das crianças, sendo que cada uma participa do seu jeito, tal como foi com o seu bolo de aniversário.

*Vamos fazer uma pia de papelão! Eu não vou fazer e vou levar pronta, eu vou fazer **junto com eles**, eles pintam, rabiscam, colam, **eles têm que ter a participação deles** nas confecções dos materiais pra eles **terem o entendimento pra que aquilo serve e assim construir um sentido**. Eu ajudo, mas **são eles que fazem**, isso é movimento, vamos brincar de arremesso na boca do palhaço, **são eles que vão ter que amassar o papel**, eu não vou entregar uma bolinha pronta pra eles (Entrevista 02).*

Schneider (2015, p. 72) nos diz que “esta abertura ao Outro utiliza o fazer com, o falar com, numa linha horizontal de convívio em que o professor é como um mediador e um interlocutor para as vozes das crianças”.

Nesse sentido, nas atividades que propõe às crianças, a professora tenta criar situações que as envolvam, para que elas “*entrem na brincadeira*”, conforme mencionado por ela durante a entrevista 02. Para ilustrar essa explicação, ela cita o exemplo da brincadeira da boca do palhaço:

*Vamos supor que eu vou fazer a brincadeira da boca do palhaço, se eu levar a boca do palhaço pronta, entregar a bola nas mãos, vai ser uma brincadeira de meia hora no máximo, ou seja, **com pouco envolvimento e pouco sentido**, mas se eu pegar uma caixa fazer a boca do palhaço, pedir pra pintarem, se eu levar coisas pra **eles colarem** na caixa, uma folha para cada um fazer sua bolinha, **eles estarão interagindo com a atividade, dando significado** e vão se lembrar daquela brincadeira pra sempre (Entrevista 02).*

Por entender a importância da participação e do envolvimento das crianças nas propostas, a professora relata que elas precisam “**participar para armazenar essas experiências e fazer sentido**”. Ela considera-as seres capazes de realizar muitas coisas, basta que o professor queira e proporcione tais momentos.

A fala da professora é compatível com as ideias Schneider (2015), o qual esclarece que o protagonismo infantil significa perceber a criança como um ser potente, capaz de criar diferentes formas de se comunicar e de interagir com o mundo desde a mais tenra idade. Essas ações auxiliam a formação de uma criança que participa com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem. Horn (2017) ainda reforça que a participação das crianças no desenvolvimento dessas práticas é essencial, dado que elas se tornam protagonistas do seu aprendizado.

O protagonismo infantil está, pois, presente nas práticas pedagógicas da professora, já que, para ela, as crianças precisam participar de todos os momentos para assim se sentirem pertencentes. Através dos seus relatos, observa-se que a professora auxilia as crianças, está junto com elas durante todo o processo, senta com elas, envolvendo-as na preparação de todo ambiente. Por conseguinte, fica evidente que o movimento perpassa todos esses espaços e momentos. É o que pode ser visto neste excerto:

Já tive uma turma com muitas meninas, então criamos um espaço com uma cozinha completa, onde as crianças brincavam de fazer comidinha, lavar louça, eles adoravam! Nessa mesma turma, num outro momento, jogaram um berço fora, estava sem os estrados. Prontamente pensei em algo, levei para minha sala e decidimos que construiríamos uma casinha, então colocamos ele ao contrário, um edredom no chão e cortininhas, as meninas brincavam de casinha, colocavam as bonecas para dormir... olha quanta imaginação proporcionada com uma coisa que iria fora. Além da imaginação e criatividade, são proporcionados momentos de interação e movimentos corporais das crianças. Se eu tivesse levado a casinha pronta, não teria o significado que teve para eles.

(Notas do diário reflexivo 06, 15 de julho de 2020).

Mallaguzzi (1999, p. 91) elucida que as crianças “são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações”.

A construção da casinha com o berço de bebê é um exemplo de uma prática pedagógica que considera a criança, suas preferências, suas ideias e pensamentos, os quais foram planejados, organizados e colocados em prática, possibilitando às crianças a atribuição de significados das suas vivências. Nesse sentido, fico imaginando a cena da professora entrando na sala com aquele berço e estou a pensar em quantos movimentos surgiram a partir do momento que o viram na sala? Quantas ideias foram movimentadas? Quantas possibilidades?

Essa ação e a forma com que a professora trabalhou vai ao encontro, também, das perspectiva de Rabitti (1999). Conforme o autor, é essencial atribuímos importância à criança e a considerarmos protagonista e coprotagonista da aprendizagem. Para que isso se concretize, é imprescindível ouvir as crianças e respeitar suas opiniões.

Outro aspecto que ainda quero destacar diz respeito ao gosto da professora pela criação de brinquedos, reutilizando objetos que não possuem mais a funcionalidade para que foram construídos. Como referido por ela, ao se deparar

com algo inutilizado, logo já pensa nas possibilidades de criação junto às crianças, o que é diferente de levar algo pronto, pensado e acabado.

É importante o uso de materiais reciclados, a diferença é que podemos junto com as crianças construir ambientes maravilhosos. Em minhas práticas uso muito esses materiais. Uma vez construí com as crianças uma feira para aprenderem mais sobre as frutas, verduras e trabalhar com dinheiro, foi muito gratificante.

(Notas do diário reflexivo 06, 15 de julho de 2020).

Com esse excerto, percebe-se que a professora frequentemente apresenta, na sua fala e nos seus escritos, questões referentes à construção junto às crianças. Esse aspecto ratifica que a sua prática pedagógica é alicerçada na ideia de que as crianças são participantes ativas da sua própria aprendizagem, e que constituem o centro do processo educativo. É através das manifestações das crianças que a professora colhe os sinais e constrói seu planejamento, abarcando novas possibilidades que envolvam o movimento.

Nesse sentido, a forma como a professora trabalha com o protagonismo infantil possibilita às crianças significarem os processos de ensino e de aprendizagem. Isso é possível pois ela acolhe os “porquês” e utiliza os interesses das crianças no seu fazer pedagógico, criando situações diversas que proporcionam o ensino do movimento.

4.2.2 “Até das babas eu sinto falta”: A prática pedagógica e o silenciamento dos corpos em tempos de pandemia

Rolar na grama, que diversão!

Nesta seção, tratarei sobre a prática pedagógica da professora relacionada ao movimento durante o período da pandemia causada pelo Coronavírus (Covid-19), um vírus desconhecido e com elevado poder de contágio, que passou a ser o foco das preocupações do mundo no ano de 2020. Nesse sentido, não há como deixar de falar sobre os anseios, os sentimentos e as dificuldades encontradas pela

professora no seu fazer pedagógico diante dessa nova forma de atuar na Educação Infantil, percebida durante o período da pandemia.

À primeira vista, trazendo um pouco de leveza para esta escrita, cito uma canção de Ricardo Petter e Jornada Reckziegel (RECKZIEGEL, 2020, p. 119) que nos fala, de forma poética, que “num contexto inesperado, a pandemia se mostrou e num silêncio diferente, a vida de repente, quase se calou”. Reckziegel (2020, p. 119) ainda ressalta: “aqueles sons na escola, o barulhar das crianças, a vida pulsando, em um instante, pareceu se calar”. Em outras palavras, tudo aquilo que era movimento, se silenciou.

É sobre esta nova forma de organização do ensino que passo a falar a partir de agora. Trata-se de um novo jeito de ensinar, que tirou tudo do lugar, virou, mexeu, balançou, amedrontou, e que nos fez refletir sobre a forma de viver e de nos relacionar. Para Reckziegel (2020), a pandemia atribuiu um novo significado à forma de ensinar, de aprender e de pesquisar.

O título deste subcapítulo – **“Até das babas eu sinto falta”** – provém de uma fala da professora, colhida em uma das entrevistas, proferida ao se referir sobre seus sentimentos e dificuldades encontradas neste momento em que estamos vivendo – enquanto escrevo essa dissertação – de distanciamento social. Esse período constituiu-se por medo, angústias, incerteza em relação ao futuro. Da mesma forma, foram tempos de sentir falta de coisas que nem imaginávamos que um dia sentiríamos. Foram tempos de escutar, de se reinventar e descobrir outros jeitos, outros modos de fazer.

Nesse período de pandemia, o município de Itapema/SC optou por oferecer atendimento à Educação Infantil de forma virtualizada. Esse modelo de ensino iniciou em março de 2020, momento em que se instaurou a pandemia em várias regiões do Brasil. A partir de então, os professores da rede municipal realizaram formações pedagógicas a fim de se qualificarem para o formato virtual, o qual vem ocorrendo através da plataforma Google Sala de Aula. Desde então, as professoras de referência I, como são chamadas as professoras regentes da Educação Infantil, encontram-se semanalmente com as turmas, através de uma videoconferência, para que não se percam os vínculos com as famílias e, especialmente, com as crianças. Nesse sentido, apresento, nesta escrita, embasada nas entrevistas, nos relatos do diário reflexivo da professora e na observação dos seus encontros com as crianças,

elementos significativos sobre sua prática pedagógica em relação ao movimento, desenvolvida especialmente ao longo das aulas virtualizadas.

Uma das maiores preocupações apontadas pela professora refere-se justamente ao movimento, visto que, no período da produção de dados, a cidade estava passando pelo ápice da pandemia. Assim, naquele momento, a orientação era permanecer o máximo possível em casa. Dito isso, a professora contou que se sentia muito apreensiva, pois as crianças certamente estariam sentindo falta de se movimentarem, uma vez que a pandemia *silenciou* aqueles corpos tão vivos e que sentem necessidade de se divertir e de *rolar na grama*. Quantas crianças não estariam tendo possibilidades de *rolar na grama*? Nessa conjuntura, quero ressaltar que *rolar na grama* vai muito além do que o simples ato de estar rolando na grama, significa liberdade, movimento, sentir a brisa e *correr pelos quatro ventos*. Acerca desse ponto, a professora comentou:

Eu penso bastante nas crianças que ficam trancadas dentro do apartamento o dia inteiro. Eles pedem por correr, o corpo pede por isso, sair, correr, ar puro, eu acho que isso é a pior parte da pandemia, eles não terem espaços para brincar (Entrevista 03).

Esse trecho da terceira entrevista revela que a professora se preocupa com a questão do movimento, já que muitas delas moram em apartamentos ou em casas que não possuem pátio ou grama. Diante disso, ela se questionou: Onde as crianças vão correr? Onde vão gastar suas energias?

As crianças devem ficar bem incomodadas, elas precisam do movimento e como você vai ficar correndo e pulando dentro do apartamento? No espaço pequeno é ruim pra eles, o movimento é importante, promove o desenvolvimento da criança ela precisa se movimentar para se desenvolver, ela precisa pular, [...] alguns ainda estão participando das aulas, mesmo que seja um espaço delimitado, mas eles estão de alguma forma se movimentando e aquelas que não participam dos encontros? Aqueles que ficam o dia inteiro na televisão, têm uns que ficam o dia inteiro no videogame (Entrevista 03).

Por meio desse apontamento, constata-se que a pandemia da Covid-19 trouxe o silenciamento dos corpos vivos, alegres e inquietos, ávidos pelo movimento, curiosos e que se incompatibilizam com a imobilização. Nesse sentido, fiquei a pensar sobre que tipo de movimento é possível proporcionar nos encontros on-line? O que é possível proporcionar em relação ao movimento em tempos de

distanciamento social? Como pode ser esse movimento? Seria possível as crianças *rolarem na grama* ou nos espaços disponíveis das suas casas? Ressalto, mais uma vez, que quando me menciono rolar na grama, refiro-me a momentos de diversão.

Além dessas reflexões, o comentário da professora me instigou a ir mais a fundo e a querer saber de que forma os espaços disponíveis às crianças, no momento em que estamos vivendo enquanto escrevo esse trabalho, estimulam o movimento. Diante dessa questão, a professora comentou que o movimento é limitado, pois as crianças precisam ficar em frente à tela do computador ou do celular. É o que fica evidente no seguinte excerto:

Se tu está na sala de aula cantando uma musiquinha, eles vão rodopiar a sala inteira, não ficam sentados olhando tu fazer. Quando tu olha eles estão lá na porta cantando, eles estão lá no outro espaço, eles ficam em movimento dentro da sala de aula. Na frente do computador não, eles ficam ali, ficam se mexendo, mas ficam paradinhos olhando, ao mesmo tempo eles não querem perder o que a profe está fazendo. Eles também têm que prestar atenção pra conseguir ouvir a musiquinha, então limita muito. Eu acho que a questão hoje, das aulas on-line, é mais pra não perder o vínculo mesmo, porque trabalhar o movimento, são formas mais simples (Entrevista 03).

Analizando a gravação de alguns encontros virtuais que a professora teve com sua turma, observei que, em sua maioria, participou apenas uma criança que, por vezes, não queria ficar em frente à tela, ou então queria mostrar seus brinquedos, seus objetos. Preferia fazer outra coisa a ficar sentado, ouvindo e vendo a professora contar uma história. Diante do que exponho, fico a pensar: Será mesmo que as crianças precisam ficar em frente às telas nos encontros on-line? E se a professora envolvesse o brinquedo da criança na história? E se a professora usasse aquilo que emerge da criança?

Voltando à perspectiva da professora, percebe-se que ela propunha situações em que as crianças precisavam manter a atenção na tela. Para tanto, ela valia-se, constantemente, do teatro e de diversas histórias com recursos variados, como ela explica no seguinte trecho:

Eu tentei procurar fazer algumas atividades para que eles pudessem interagir mais comigo, até pra eu poder ter uma questão avaliativa depois, então procurei fazer algumas atividades que envolvessem o movimento, mas não tão agitadas, para que eles conseguissem ficar na telinha por mais tempo, que tivesse um conteúdo. Por isso que eu busquei muitas vezes a contação de histórias e teatro porque tem um movimento e eu consigo ter atenção deles nas aulas (Entrevista 04).

Diante desse comentário da professora, reflito: A criança queria ficar na telinha por mais tempo? Será mesmo que a prática pedagógica da professora atendeu as necessidades das crianças naquele momento? A professora conseguiu desenvolver a escuta daquilo que emergia da criança em meio à virtualização das aulas?

Convém ressaltar um exemplo que retrata a prática pedagógica da professora nas aulas virtualizadas, relacionada à história *João e o Pé de Feijão*. Nessa aula, a professora conta a história mostrando dedoches feitos de EVA. Enquanto a professora contava a história, conseguia chamar bastante a atenção, pois interagia com a criança fazendo vários questionamentos e variando a entonação da voz: “*Sabe o que a mamãe fez?*”, “*Sabe o que ela falou?*”, “*Olha aqui, como a mamãe fez!*” (e fingia jogar pela janela os feijõezinhos), “*Morava um gingannnnnte*”. Dessa forma, ela tentava cativar a atenção da criança que se manteve atenta. No final, ambas plantaram um feijãozinho num copo, instigando a curiosidade na criança.

No entanto, voltando-me ao tema desta pesquisa, me pergunto: Quais outras possibilidades de interação com a criança poderiam ser desenvolvidas, de modo a envolver o movimento? Seria possível dramatizar alguma cena daquela história? Eu, como uma professora de Educação Física, confesso que já imaginei a criança imitando o Joãozinho (da história) escalando uma árvore. Por que não? Com auxílio, a criança poderia subir na árvore e ter a experiência do Joãozinho, assim indo ao encontro do que a criança estava sinalizando nas aulas on-line, o movimento!

A prática pedagógica virtual da professora observada e a sua fala nas entrevistas trouxeram-me algumas inquietações: Até que ponto o espaço limita o movimento? O que é possível propor em relação ao movimento, em tempos de distanciamento social? Que movimento é possível propor nos espaços a que as crianças possuem acesso?

Num outro momento, aconteceu uma cena muito interessante aos meus olhos. A professora cantou a música *Seu Lobato*, mostrando os animais em papel. A proposta, nessa aula, era imitar os sons dos bichinhos. Ao assistir à gravação, questionei-me: E se a criança realizasse o movimento e os sons de cada animal? Quantos movimentos corporais poderiam ser feitos? Rastejar? Pular? Correr? Como seria a interação, a participação e o envolvimento da criança nesse momento? Quando chegou a vez de imitar o som do cavalo, a criança, prontamente, sem ninguém falar, foi buscar o seu cavalinho de cabo de vassoura. Colocou entre suas pernas e cavalgou sobre ele, relinchando e fazendo sons *pocotó, pocotó....* Essa

cena chamou muito a minha atenção, pois a criança, teve a iniciativa de buscar o seu cavalo e brincar com ele, imitando e explorando diversos movimentos e espaços da sua casa.

Em vários outros encontros, também foi possível perceber a vontade que a criança possuía de interagir com a situação proposta e de realizar movimentos. Outra situação que exemplifica esse aspecto foi observada quando a professora, ao contar a história do *Barco de papel*, perguntou se a criança sabia nadar. Nesse momento, a criança logo foi ao chão, fazendo de conta que estava no mar, nadando e mergulhando!

Essa vontade de interagir também foi percebida pela própria professora, que disse sentir falta das aulas presenciais, de estar com as crianças, de vê-las brincando, pulando, interagindo umas com as outras. Tal aspecto fica evidente nos seguintes trechos da entrevista:

Eu gosto de sentar no chão, de rolar, eu gosto de vir suja pra casa, até das babas eu sinto falta, é isso que eu acho mais difícil agora, você sentir aquela energia boa deles e deixar eles mexerem nas coisas “Ah vamos fazer um teatro”... deixar eles mexer nas coisas, nos fantoches, nas histórias, nos livros, eu sinto falta de ver eles participando, de ver o olhinho brilhando (Entrevista 03).

Quando estou com as crianças, sou mais expressiva, gesticulo mais, eu não gosto muito de ficar parada, gosto de me mexer, de interagir com eles, de correr e pular, de cantar e eu vejo que na frente do computador tu só tem essa tela e tu tem a delimitação do espaço, pra mim isso é difícil, eu gosto muito de inventar e reinventar, mas com a delimitação desses espaços eu não consigo me mexer, não consigo me expressar, isso me atrapalha um pouco (Entrevista 04).

Para a professora, essa nova organização está sendo desafiadora, uma vez que não sabe o que passa na cabecinha das crianças, tão pequenas e já precisando entender que não podem se aproximar, abraçar, beijar. Ela explica que é difícil não ter o contato e que elas também devem estar sentido falta do presencial.

Toda vez que termina a aula, ele me manda um coração com as mãozinhas, toda vez! Então às vezes eu brinco com ele, que eu vou beijar ele e aí ele passa a mãozinha no rosto dele, então eu falo pra ele fecha os olhos que eu vou dar um beijinho na bochecha e você vai sentir. Ele quer sentir isso! Ele quer aquele beijinho de verdade! Aí você se sentir triste com isso, tu quer estar ali, quer pegar a criança, de forma presente, é muito diferente, é estranho (Entrevista 3).

Esse relato da professora revela amor e ternura de ambas as partes. Mostra também a angústia de milhares de crianças, professores e famílias, que tiveram que silenciar seus corpos e se adequar a uma nova situação. No entanto, concordo com a professora quando ela disse que, talvez, esse momento pode ter vindo para nos ensinar muitas coisas:

Acredito que este tempo serviu para muitas famílias se reaproximarem, que os pais sintam seus filhos, tenham tempo de qualidade junto a eles. Muitas crianças ficam 12 horas na escola e quando chegam em casa logo dormem pois estão cansados. Muitas crianças aprendem a andar e falar no ambiente escolar e os pais perdem muitos momentos importantes, [...] está sendo um momento conturbado, o medo envolve nossos corações, incertezas, esta pausa para algumas famílias trouxeram momentos enriquecedores, nos quais muitas crianças precisavam.

(Notas do diário reflexivo 2, 17 de junho de 2020).

Diante deste momento de pandemia, em que se está ausente corporalmente, Marques (informação verbal)¹ traz algumas reflexões acerca da ausência do corpo do outro em tempos de virtualização, explanando que “a não presença do outro como corpo me dói porque o outro me humaniza”. O corpo pressupõe a presença e a relevância do outro. Logo, “só dói porque o outro existe dentro de mim, o outro só vai me fazer falta se ele realmente existiu de fato, se eu me deixei me conectar com ele”. Nesse momento cabe um questionamento: Quanto da professora tem dentro do aluno e quanto do aluno tem dentro da professora?

A palestrante ainda nos provoca uma inquietação: Que corpo é esse em tempos de virtualização? Para ela é um corpo higienizado, sem suor na testa, sem gosto, sem paladar, sem cheiro, muito diferente do corpo presencial como aquele

¹ Informações obtida por meio da palestra “**A ausência do teu corpo está doendo em mim**”, ocorrida em 04 de maio de 2020, com as seguintes palestrantes: Isabel Marques e Juçara Tavares. Mediadora: Silvane Isse. Univates/Lajeado/RS.

relatado pela professora, que senta no chão, que rola e do qual ela sente falta até das babas!

Ainda esclarece que este corpo virtualizado é um corpo que não compreende o que o outro está sentindo, pois o que importa na virtualização é o que se vê e não o que se sente. Ela ainda explica que, de forma presencial, se está sempre em movimento e em interação com os alunos; no entanto, de forma virtual, o aluno apenas consegue ver o nosso corpo, não consegue tocar nem sentir e, desta maneira, não se está conseguindo trabalhar o universo das sensações, das emoções, do paladar, do cheiro nos nossos contatos virtuais. Logo ela se questiona se isso não seria o aniquilamento do outro. Num encontro virtual, a probabilidade de se dar uma aula *para* e não *com* as crianças, é grande.

Com base nesses apontamentos, vejo-me refletindo sobre o seguinte ponto: Quanto o não poder se encontrar, tocar, ver, mexer, abraçar pode estar doendo nas crianças, que tanto são afetivas e precisam de um colo, de um abraço, de um toque?

Dentro desse panorama, Isse² (informação verbal) afirma que o corpo do outro constitui a nossa própria existência, o corpo vive, se desenvolve e se constitui a partir do corpo do outro, a partir do espaço onde esse corpo vive. Nesse sentido, a autora problematiza:

Como a gente fica quando se está ausente da presença do outro? Como a gente fica se é o corpo do outro que possibilita a nossa existência enquanto coletividade? A nossa existência enquanto humanidade? Pelo calor do seu corpo? Pelo seu cheiro? Pelo seu olhar e por tudo aquilo que nos acolhe, nos repulsa, nos afaga e nos inquieta? A ausência do corpo do outro está provocando alguma dor?

Os questionamentos levantados pela autora trazem à tona aspectos que muitas vezes não nos damos conta quando estamos na presença do outro. Tais aspectos somente emergiram porque estamos passando por um período de distanciamento social, do contrário, talvez não teríamos a possibilidade de refletir sobre a importância do outro nas nossas vidas. Creio que esse seja um aprendizado da pandemia.

² Informações obtida por meio da palestra on-line “**A ausência do teu corpo está doendo em mim**”, ocorrida em 04 de maio de 2020, com as seguintes palestrantes: Isabel Marques e Juçara Tavares. Mediadora: Silvana Isse. Univates/Lajeado/RS.

Levando em consideração os pontos mencionados nesta seção, que apresentou e problematizou algumas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino do movimento em tempos de virtualização, penso que muito ainda se tem a caminhar nesse contexto inesperado, entretanto, vejo que este novo espaço – o virtual – pode ser cheio de novas e diferentes possibilidades que potencializam o ensino do movimento na Educação Infantil. Ao analisar os encontros on-line da professora com sua turma, bem como suas falas proferidas durante as entrevistas, é inevitável imaginar situações voltadas ao movimento, uma vez que também sou professora de Educação Física. É preciso explorar esse novo contexto, a fim de possibilitar às crianças situações inovadoras, ousadas e muito prazerosas, mesmo em tempos de pandemia. O exercício é este: enxergar fora daquilo que estávamos acostumados, abrir os horizontes e ver possibilidades de movimento em coisas até então imperceptíveis.

Diante do exposto ao longo deste capítulo, que teve como objetivo conhecer as concepções e a prática pedagógica da professora referente ao movimento, foi possível perceber uma prática pedagógica norteada por uma concepção de movimento que considera a criança na sua inteireza, na sua totalidade. Por isso, pode-se dizer que o ensino do movimento perpassa por toda a sua prática pedagógica, mesmo nas situações em que o objetivo não foi trabalhar, especificamente, com o movimento. Isso acontece pois o movimento é indissociável à etapa da Educação Infantil. Também ficou evidente que a prática pedagógica da professora é voltada à criança, que é considerada um ser social ativo e de múltipla potência. A docente respeita as ideias, as opiniões, os sentimentos e o espaço das crianças, dando lugar para o protagonismo infantil na sua prática docente. Logo, o encanto do ensino está justamente no momento em que a professora acolhe o que emerge das crianças, transformando, assim, esses momentos em ricos aprendizados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora eu tenha uma verdadeira paixão pela Educação Infantil, escrever e compreender sobre a prática pedagógica relacionada ao movimento nessa etapa foi um desafio. Sempre quis pesquisar sobre o movimento, uma vez que sou graduada em Educação Física e trabalho com as crianças dessa faixa etária. Porém, a escrita desta investigação foi um tanto desafiante e explico o porquê. Durante o processo de desenvolvimento dessa dissertação, muito me encontrei e desencontrei, devido a algumas situações, umas inesperadas por mim, outras inesperadas pelo mundo inteiro.

A ideia inicial da minha pesquisa era realizar esse estudo com uma professora graduada em Educação Física. No entanto, o estudo tomou outro rumo. Na primeira conversa com minha orientadora, falei da minha vontade de investigar as contribuições da Educação Física para a Educação Infantil, pois há muitas escolas de Educação Infantil que não possuem aulas de Educação Física ministradas por um docente especializado. Recordo que, após a explanação da minha ideia – que, ao meu ver, era fantástica –, minha orientadora olhou pra mim e, com a sua habilidade de colocar as palavras certas e na hora certa, perguntou-me: *“Tá! E aí? O que essa pesquisa vai trazer de novo?”*. Lembro que fiquei um tempo em silêncio, processando aquela pergunta. Nesse momento, entendi o que é cursar um mestrado, pois vi que eu precisava ir além, ir mais *“fundo”*!

Foi nesse sentido, que a pesquisa tomou um rumo diferente daquele que sempre havia imaginado. Por que não realizar a investigação com uma professora pedagoga? Sim! Seria interessante ver o movimento na prática pedagógica de uma professora graduada em Pedagogia. Assim, confrontei a minha própria formação.

Por quê? Porque me coloquei na posição de aprendiz, não mais na posição de quem quisesse reafirmar algo que talvez já se soubesse.

Foi, então, dada a largada! Após alguns alinhamentos, definição de problema, objetivos, questões norteadoras, comecei a elaboração do projeto de dissertação, o qual foi qualificado em dezembro de 2019. Estava tudo certo! Era a vez de ir a campo!

Eis, então, que um momento um tanto diferente surgiu e sacudiu a todos. Alguns dias antes de começar a produção de dados no campo, o mundo literalmente parou. Uma pandemia estava, e ainda está enquanto escrevo esta dissertação, a nossa frente.

Diante de um cenário cheio de incertezas em relação ao que poderia acontecer, foi necessário esperar para entender o comportamento do vírus que estava assombrando nossas vidas. As aulas foram suspensas e eu estava na expectativa do retorno às aulas para que eu pudesse coletar os dados. Essa espera passou a se prolongar e, por isso, o projeto de pesquisa teve que passar por uma adaptação, especialmente no que diz respeito aos caminhos metodológicos escolhidos. Confesso que esse momento me causou uma “dor”, porém era necessário para que eu pudesse continuar com a minha pesquisa.

Em meio a toda essa turbulência de fragilidades e de incertezas quanto ao futuro, era necessário seguir em frente e reinventar outras formas de continuar pesquisando. Dessa maneira, foquei a abordagem desse estudo em aspectos relacionados às concepções, à prática pedagógica e ao planejamento da docente.

O primeiro objetivo era conhecer a organização do planejamento da professora em relação ao espaço, aos conteúdos, às situações de aprendizagem, aos recursos, ao tempo, aos interesses e às necessidades das crianças. Ao analisar os instrumentos de produção de dados, percebi que, em relação ao espaço, apesar de ele serem limitados no CMEI, a docente o transforma em locais potentes de aprendizagem, possibilitando às crianças vivências significativas.

Em relação aos conteúdos e às situações de aprendizagem, destaco que a professora participante da pesquisa vale-se dos preceitos da BNCC (BRASIL, 2018), para fundamentar e nortear sua prática pedagógica. Esse documento não só contempla o movimento, como também as interações, as brincadeiras e a importância de possibilitar diferentes experiências às crianças. Dessa forma, a BNCC vê a criança como foco da prática educacional, e isso é concretizado pela professora investigada.

Quanto aos recursos, observou-se que a professora busca disponibilizar diferentes situações de aprendizagem, e que a criatividade é fundamental para esse aspecto. Assim, ela explora desde recursos mais simples, como um galho de uma árvore, até aqueles que não possuem mais utilidade para sua função, como um berço de criança.

No que diz respeito ao tempo, para a professora investigada, o envolvimento das crianças nas situações proporcionadas é que determinará a duração de um determinado momento. Nesse sentido, a docente não considera o tempo como determinante na sua prática docente, o que demonstra que ela desenvolve o olhar atento e a escuta sensível aos interesses e às necessidades das crianças.

No que diz respeito ao segundo objetivo, busquei compreender as concepções da docente sobre o movimento, e como se constitui a prática pedagógica desenvolvida por ela sobre o corpo em movimento. Pude perceber que não há somente uma forma trabalhar com esse elemento na Educação Infantil, pelo contrário, há infinitas maneiras de potencializar o movimento, uma vez que, nesta etapa da Educação Básica, ele está presente em tudo.

Foi através deste objetivo que pude ampliar a minha visão sobre o movimento na Educação Infantil. Até então, segundo a minha visão, o movimento estava “condicionado” às aulas de Educação Física. No entanto, percebi que o ele é, também, muito bem desenvolvido por pedagogos, e que ele pode ser explorado desde as situações mais simples do dia a dia, como o deslocamento das crianças pelos espaços, por exemplo. Não quero, de forma alguma, desmerecer qualquer uma das profissões. O que estou a dizer é que expandi meu entendimento e passei a enxergar o que antes estava obscuro para mim, compreendendo, especialmente, que uma área complementa a outra.

É importante referir, ainda, que realizar uma pesquisa em meio à virtualização das aulas foi inovador e desafiante. Esse contexto mostrou a importância da transformação e da adaptação no ambiente escolar. Sob esse âmbito, pode-se dizer que este estudo está finalizando aqui, mas os estudos relacionados a essa área nunca findarão, pois sempre há algo novo, sobre o qual a educação precisa se debruçar.

Nesse sentido, respondendo ao problema da minha pesquisa, qual seja **Como as práticas pedagógicas, relacionadas ao movimento, vêm sendo desenvolvidas por uma professora atuante na Educação Infantil do município**

de Itapema/SC?, destaco que a professora desenvolve um trabalho extremamente rico, em que o ensino do movimento acontece dentro da rotina diária, por meio de situações que, muitas vezes, poderiam passar despercebidas. Assim, é por meio de vivências diversas que a docente investigada possibilita o ensino movimento às crianças. Esse é um aspecto significativo, que diferencia a abordagem do movimento feita nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, cabe ponderar que a ausência de profissionais dessa área específica não significa que o ensino do movimento esteja ausente.

Desse modo, com esta pesquisa, aprendi com a professora as diversas possibilidades de ensino relacionadas ao movimento que podem ser levadas para a prática pedagógica. Aprendi que oportunizar o ensino do movimento na Educação Infantil é transcender o entendimento que essa aprendizagem acontece apenas em aulas específicas para este fim, como as de Educação Física. Também aprendi que não temos que ter uma crença limitada, e que é necessário aguçar o olhar diante do tema da pesquisa, enxergando seus detalhes.

Espero, com essa pesquisa, ter contribuído para ampliar as concepções acerca do ensino do movimento. Espero também chamar a atenção para a urgência de refletirmos acerca de nossas ações docentes em relação ao trabalho com o corpo e com o movimento na Educação Infantil. Isso porque a criança se expressa através do seu corpo em movimento e, em virtude disso, é fundamental transcender o olhar biológico e fisiológico. É preciso compreender o corpo infantil como um corpo que sente, conhece, se expressa e se comunica.

Por fim, é chegada a hora de desvendar o mistério das epígrafes desta dissertação. Não quero finalizar este estudo com um ponto final, como algo acabado e pronto. Ao contrário, quero finalizar esta pesquisa com a ideia de movimento, fazendo referência a algo que me tocou e que me moveu.

Nesse sentido, dedico estas últimas linhas para revelar o segredo elaborado durante a construção desta dissertação. As epígrafes que acompanharam os subcapítulos dos capítulos 3 e 4 são oriundas das escritas da professora em seu diário reflexivo. Tendo em vista que muitos dos trechos foram repletos de sentido, desafiei-me e as transformei em uma poesia, a qual apresento, a seguir, na sua totalidade. Dedico essa poesia à professora investigada e a todos os professores que pensam, que vivem, que discutem e que problematizam a questão do movimento.

Memórias de uma infância

*A infância passa tão rápido, fica a saudades.
Saudades de um tempo em que brincávamos na rua de taco,
de pé no chão, correndo um atrás do outro e o suor escorrendo.
Isso nem nos preocupava, o que não queríamos
era perder as bolinhas em mato adentro.*

*Sou filha única e lembro que sempre pedia para minha mãe brincar comigo.
Brincávamos de boneca e de fazer comidinha, como foi bom!
Lembro-me dos meus bolos de aniversário feitos por ela, todos enfeitados, lindos,
eu sempre ajudava.*

*As festas de comunhão eram as mais esperadas.
Vinha toda a parentada!
Era tudo muito organizado, quase um casamento.
Provava-se o vestido meses antes.
Ah e tinha até refrigerante!*



*Minha comunhão, família reunida, que festão!
De repente chuva forte e passageira.
Não resisti, meu vestido tirei e na lama
brinquei,
Minha mãe brava ficou, todos queriam tirar
fotos.
Rolar na grama, que diversão!
Depois, um banho tomei, meu vestido usei, pra
festa voltei e fotos tirei.*

*Outra lembrança linda da minha infância
Foi a apresentação na escola da música Splish Splish
Depois de dias ensaiando,
eu e meu primo nos aventuramos,
desde nova inventando.
Lembro como se fosse hoje
Quando ele me beijou e eu dei o tapa na cara,
toda a escola gritou.*



*Hoje meu relatório de memórias
foi cheio de amor e de lembranças boas.
Infância com os pés no chão, cheios de lama.
Infância de banho de chuva, de brincar na rua.
Oh, época linda, sem internet, sem celular.*

*Minha televisão nem colorida era,
Eu amava ver a XUXA.
Meu sonho? Ir ao programa dela.
Até atrás da tv olhava para descobrir como lá ela entrava.
Quanta inocência! Hoje dou risada!*

Felicidade se resume em lembrar esses mágicos momentos.

Leticia B. B. Lima

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. e PONTIN M. M. D. O Diário Reflexivo, Avaliação e Investigação Didática. **Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/66/62> Acesso em: 01 jun. 2020.
- ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. 2006. Disponível em: <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 02 set 2020
- BACELAR, V. L. E. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. 144 p.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC/UFRGS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.
- _____. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- BARBOSA, M. C. S. *et al.* O que é básico na base nacional comum curricular para a Educação Infantil? **Revista Debates em Educação**, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2012.
- BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2352>. Acesso em: 27 mai. 2019.

BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Editora. Portugal, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

Brincadeiras antigas de criança, 2016. (4min48s.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ur0JMjKS26s>. Acesso em: 17 nov. 2020.

CARDOSO, M. C. **Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil**. Programa de Pós Graduação da Faculdade De Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). 2008.

COSTA, A. R. *et al.* “Brincar e se-movimentar” da criança: a imprescindível necessidade humana em extinção? **Corpoconsciência**, v. 19, n. 03, p. 45-52, set./dez. 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4148/2900>. Acesso em: 07 ago. 2019.

CRIANÇA NA PLATEIA, 2016. Disponível em: <http://www.criancanaplateia.com.br/dia-das-criancas-tem-teatro-em-curitiba/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

CRIANÇA NA PLATEIA, 2017. Disponível em: <http://www.criancanaplateia.com.br/festival-de-teatro-estudantil-apresenta-mais-de-15-espetaculos-no-jose-maria-santos-crianca-na-plateia>. Acesso em: 17 nov. 2020.

CRIANDO com sucatas. **CEI Ivete Stézia Schmitt**, 2012. Disponível em: <http://ceiivetespeziaschmitt.blogspot.com/2012/03/criando-com-sucatas.html>. Acesso em: 17 nov. 2020.

CRUZ, S. H. V. Ouvindo criança na consulta sobre a qualidade na Educação Infantil. In. CRUZ, Silvia H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. Editora Cortez, Monte Alegre, São Paulo, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Rev. Fac. Educ. v. 23, n. 1-2, Jan. 1997.

EL CUADRO DEL DIA. [202-]. Disponível em: <https://www.elcuadrodeldia.com/image/140734563048>. Acesso em 17 nov. 2020.

ESCARABOTO K. M. Sobre a importância de conhecer e ensinar. **Revista PSICOL**. USP, São Paulo, out./dez. 2007, 18(4), 133-146. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v18n4/v18n4a09.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

FÉRIAS de Julho – Teatro das Sombras. **Escola Villare**, 2013. (8min46s)
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6jAVbxegy0>. Acesso em: 17 nov. 2020.

FREITAS F. *et al.* Espaço da escola de educação infantil como favorecedor do protagonismo infantil. **Diversa Prática Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, v. 2, n. 2, p. 42-64. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/33557>. Acesso em: 14 out. 2020.

FUJISAWA, D.S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças: implicações na formação do fisioterapeuta**. 2000. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2000

GONÇALVES A. G. Utilização de recursos pedagógicos por professores da Educação Infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 395-413, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/download/24290/16797/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 4 out. 2020.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. Os saberes do movimento na formação de profissionais da Educação Infantil: uma proposta da rede municipal de ensino de Curitiba - Brasil. In: **congresso Internacional em estudos da criança: infâncias possíveis, mundos reais**, 1, 2008, Porto. Anais. Porto: Universidade do Minho, 2008.

GIMENEZ, T; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI, L. **Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes**. Intercâmbio, v. XIII, p. 1-5, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIRARDELLO, G. Por que as crianças precisam brincar (muito)? **Observatório Social em Revista**, p. 64-65, 2006. Disponível em: <http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/gilka>. Acesso em: 23 ago. 2019.

HORN, D. **A prática reflexiva de uma professora e a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Rio Grande do Sul, Lajeado, 2017.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

KUNZ, E. **Educação Física: Ensino & Mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. TREBELS, A. H. **Educação física crítico-emancipatória**. Ijuí, Unijuí, 2006.

LINO, D. O Projecto de Reggio Emília: uma apresentação. IN: FORMOSINHO, J. O. (org). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Portugal: Porto editora, 1996.

LODDI, L; MARTINS, R. A cultura visual como espaço de encontro entre construtor e pesquisador *bricoleur*. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**. N. 03. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2189/1347>. Acesso em: 10 out. 2020.

LORENZONI, M. **Na Escola**, 2015. Disponível em: <http://naescola.eduqa.me/atividades/porque-construir-brinquedos-de-sucata-nao-ensina-sustentabilidade/>. Acesso em 17 nov. 2020.

LUCKESI, C. C.. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia** - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MEDINA, C. A. **Entrevista: o diálogo possível**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MALAGUZZI, L. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A** abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MONTANDON, C. **Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa**. Cadernos de pesquisa. São Paulo: nº 112. P. 33-60, 2001.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA Z. R. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 02 out. 2019.

PINTEREST, [202-]. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/138837600985796719/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

PINTEREST, 2012. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/314829830198591766/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

PIXABAY, 2014. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/campo-verde-natureza-grama-410646/>. Acesso em 17 nov. 2020.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emília**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas do Sul Ltda, 1999.

RECKZIEGEL J. **Sobre a educação musical: o amor e o amadorismo do professor de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de

Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Rio Grande do Sul, Lajeado, 2020.

SCHNEIDER, M. C. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Rio Grande do Sul, Lajeado, 2015.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí. 1987.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

SILVA, J. S. **O planejamento no Enfoque Emergente: uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SAYÃO D. T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no. 2, p. 92-105, nov. 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br> Acesso em: 22 jun. 2019.

SAYÃO, D. T. Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira Ciências e Esporte**, v. 23, n. 2, p. 55-67. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/11156>. Acesso em: 11 mai 2019.

SURDI, A. C.; KUNZ, E. Fenomenologia, movimento humano e a educação física. **Revista Movimento**, v. 16, n. 04, p. 263-290, out./dez. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALZA, M. **Diário de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 4. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2010.

TREBELS, A. H. Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. **Perspectiva**, v. 21, n. 1, p. 249-267, jan./jun.2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10234/9472>. Acesso em: 29 mai 2019.

WOLLWERTH, J. **Dreamstime**, [202-]. <https://pt.dreamstime.com/fotografia-de-stock-quarto-sem-mob%C3%ADlia-do-s%C3%B3t%C3%A3o-com-vista-image15773342>

APÊNDICES

**APÊNDICE A - Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de
Itapema/SC**

**TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ITAPEMA/SC**

Por meio deste, a Secretaria Municipal de Educação do município de Itapema/SC concede a autorização para que Leticia Beatriz Birck Lima, aluna Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, situada na cidade de Lajeado/RS, realize a sua pesquisa no CMEI RITA MARIA DE JESUS REBELO.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas relacionadas ao movimento, desenvolvidas por uma professora atuante na Educação Infantil do município de Itapema/SC.

A Secretaria Municipal de Educação foi esclarecida que não haverá custos para o município e para o CMEI RITA MARIA DE JESUS REBELO.

Pelo presente Termo de Anuência declaro que autorizo a realização das atividades previstas no CMEI RITA MARIA DE JESUS REBELO, na turma de Maternal I Integral.

Itapema, 03 de novembro de 2020.



Adriane de F. Luchtemberg Meurer
Agente Administrativo

Secretaria Municipal de Educação

Adriane de Fátima Luchtemberg Meurer - Setor Recursos Humanos

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido para a professora**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A
PROFESSORA DO CMEI**

Eu, _____,
aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora Leticia Beatriz Birck Lima, aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, que tem por objetivo geral investigar as práticas pedagógicas relacionadas ao movimento, desenvolvidas por uma professora atuante na Educação Infantil do município de Itapema/SC.

Fui esclarecida de que, nesta pesquisa, haverá entrevistas, análise do planejamento e a análise de um diário reflexivo que será elaborado por mim. Os documentos que serão gerados terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à identificação nominal. A pesquisadora esclareceu que não será exposta a imagem e a identificação de nenhuma criança. Minha participação é feita por ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da investigação. Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, e a utilização dos materiais coletados, como análise de entrevistas, do planejamento e do diário reflexivo poderão ser necessárias. Por isso, autorizo a divulgação da produção de dados para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Itapema/SC, _____ de _____ de 2020.

Assinatura da professora: _____

Pesquisadora Leticia Beatriz Birck Lima: _____

APÊNDICE C - Roteiros das entrevistas com a professora

ROTEIROS DAS ENTREVISTAS COM A PROFESSORA

Roteiro da primeira entrevista:

1. Qual a sua formação? Há quanto tempo você é professora na Educação Infantil? E há quanto tempo você trabalha com esta faixa etária?
2. O que você entende sobre movimento?
3. Você percebe o movimento sendo evidenciado em suas práticas pedagógicas? Em que momento ou de que forma?
4. Como ocorre a seleção dos conteúdos relacionados ao movimento? E por quê?
5. Quais espaços e recursos você utiliza ao proporcionar situações de movimento? Por quê?

Roteiro da segunda entrevista:

1. Para você, qual é o papel do movimento na Educação Infantil?
2. Como você vê a relação entre o movimento e a aprendizagem?
3. Do seu ponto de vista, quais as contribuições das atividades relacionadas ao movimento para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil?
4. Você poderia relatar uma situação vivenciada no passado em que o movimento esteve presente na sua prática pedagógica? Como foi?
5. Você costuma realizar mediações quando propõe atividades que envolvem o movimento? Em caso afirmativo, como se efetivam tais mediações?
6. Você analisa e reflete sobre as ações que envolvem o movimento já executadas com as crianças como forma de repensar o planejamento? Por quê? Como costuma realizar esta autoavaliação?
7. As crianças demonstram gostar das atividades que envolvem o movimento? De que forma você percebe isso?

8. Você elabora materiais diferentes daqueles já existentes no CMEI para trabalhar o movimento? Poderia citar alguns que já confeccionou? E por que os cria?
9. Ao desenvolver atividades relacionadas ao movimento, você encontra dificuldades em sua prática pedagógica? Quais? Explique.

Roteiro da terceira entrevista:

1. Como você se sente como professora, em tempos de virtualização, trabalhando o movimento?
2. O que você vê como pertinente comentar desde que começamos nosso estudo em relação à situação atual que estamos vivendo com realização dos encontros on-line?
3. Como e em quais momentos você vê o movimento nas situações proporcionadas de forma on-line?
4. De quais espaços você se utiliza nas suas práticas pedagógicas? Você pensa que os espaços disponíveis de modo geral às crianças, no momento, estimulam o movimento? Justifique.
5. Como você organiza o tempo das situações de aprendizagem propostas?
6. Como os interesses e necessidades das crianças são acolhidos?

Roteiro da quarta entrevista:

1. Chegando ao final desta pesquisa, o que você pensa que foi construído até aqui, por meio de sua prática com as crianças em relação ao movimento?
2. Relembrando as aulas realizadas, como você percebe a sua atitude frente às crianças?
3. O que mudou na sua prática pedagógica durante a pesquisa?
4. Quais foram as maiores dificuldades encontradas até o momento em tempos de virtualização?



UNIVATES

Rua Avelino Tallini, 171 - Bairro Universitário
Lajeado | RS | Brasil | CEP 95900-000 | Cx. Postal 155
Telefone: (51) 3714-7000
www.univates.br | 0800-700-809